

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Hur fem lärare tänker om sina strategier för att handleda elever vid bokval i år 1-3

**Författare: Nilsson, Helena
Thor, Camilla**

Termin och år: Ht -2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Boglind, Ann

Examinator: Asplund Carlsson, Maj

Rapportnummer: HT07001080-02

Nyckelord: Bokval, Barnlitteratur, Skönlitteratur, Receptionsteori, Transaktion,

Sammanfattning: Syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur fem lärare tänker om sina strategier för att handleda elever vid bokval i år 1-3. Böcker som elever ska läsa vid de fria och individuella lästillfällena. Utifrån vårt syfte har vi därför behandlat vad tidigare forskning säger inom ämnesområdet och hur fem verksamma lärare tänker om de strategier de har för att vägleda sina elever vid bokval. Vår undersökning är genomförd på olika skolor i västra Sverige. I vår undersökning har vi använt oss av kvalitativa intervjuer med fem verksamma lärare. I vår kvalitativa intervjumetod hade vi en bandspelare till hjälp då vi ställde frågor för att undersöka lärarperspektivet kring elevers bokval. Resultatet pekar bl.a. på vikten av kunskap om elever för att på bästa sätt kunna matcha text och läsare samt kunskap om receptionsteori för att kunna ta reda på hur elever tar sig an olika texter. Elevers intresse, erfarenheter, förkunskaper samt läsförmåga är viktiga faktorer vid handledning av elevers bokval. Resultatet visade även att organisationen kring elevers bokval och lärares arbete med stimulering är en förutsättning för att kunna handleda elever på bästa sätt. Den kunskap lärare har om barnlitteratur påverkar också hur de handleder sina elever vid bokval. Barnlitteraturen har en stor roll i skolan eftersom att läsa litteratur är utvecklande på många olika sätt. Vi anser därför att vårt arbete kan tillföra en lärare i åk 1-3 olika strategier vid arbetet med barnlitteratur, därmed har detta arbete stor yrkesrelevans.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur fem lärare tänker om sina strategier för att handleda elever vid bokval i år 1-3

Camilla Thor och Helena Nilsson

Svenska för tidigare åldrar/specialisering/LAU370

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT07001080-02

Förord

Vi som har skrivit detta arbete läste inriktningen ”Svenska för tidigare åldrar” tillsammans. Denna inriktning tyckte vi båda var givande och utvecklade vårt intresse för bland annat barnlitteratur och dess betydelse. Efter en tid av funderande och diskuterande bestämde vi oss för att skriva om lärarens roll vid barnens val av böcker. Vår handledare Ann Boglind var till stor hjälp när vi skulle formulera syfte och frågeställningar. Hon har även varit ett stort stöd och hjälpt oss otroligt mycket under arbetets gång. Vi, Helena och Camilla, har i princip suttit ihop under de veckor som vi arbetat med denna examensuppsats. Allt från läsning och bearbetning av litteratur till intervjuer och skrivande av arbetet har vi gjort tillsammans. Detta arbetssätt har vi funnit givande och vi är nöjda med resultatet. Vi vill även tacka våra sambos som stått ut med ockupering av datorer och kök samt sena kvällar.

Innehållsförteckning

1. Inledning 2

2. Syfte och frågeställningar 2

3. Bakgrund 3

3.1 Styrdokument 3

3.2 Teoretisk bakgrund 5

3.2.1 Lärares organisation av elevers bokval och deras arbete med stimulering av elevers läslust. 5

3.2.2 Lärares kunskap om elever 7

3.2.3 Lärares kunskap om sig själva och dess påverkan 12

3.2.4 Lärares kunskap om barnlitteratur 13

4. Metod 16

4.1 Val och motivering av metod 16

4.2 Val av undersökningsgrupp 17

4.3 Studiens tillförlitlighet 18

4.4 Etiska överväganden 18

5. Resultat 18

5.1 Lärares organisation av elevers bokval och deras arbete med stimulering av elevers läslust 18

5.2 Lärares kunskap om elever 19

5.3 Lärares kunskap om sig själva 19

5.4 Lärares kunskap om barnlitteratur 19

5.5 Resultatanalys 20

6. Diskussion 21

6.1 Bibliotekets roll vid bokval 21

6.2 Den litteraturpedagogiska debatten 22

6.3 Lärares arbete med lässtimulans 22

6.4 Lärares kunskap om elever 23

6.5 Identitet 24

6.6 Genus 24

6.7 Etnicitet 25

6.8 Lärares kunskap om teorier 26

6.9 Lärares påverkan vid bokval 26

6.10 Avslutande diskussion 26

6.11 Vidare forskning 28

Litteraturförteckning 29

Bilagor 31

Bilaga 1 31

1 Inledning

Vi har ett stort intresse för skönlitteraturens roll i skolan vilket har ökat ju längre vi läst på Lärarprogrammet. Vår första inriktning var "Svenska för tidigare åldrar" och det var där vårt intresse för barns läsning av skönlitteratur väcktes. På inriktningen talade vi mycket om läslust, läsförståelse och läs- och skrivutveckling i samband med skönlitteratur. Ytterligare faktorer som togs upp var utveckling av barns empati, fantasi och identitet genom litteraturen. När vi har varit ute på VFU har vi samtalat mycket med varandra om vad vi sett och vad vi skulle vilja genomföra när vi kommer ut som lärare. Något vi lagt märke till är just hur arbetet med skönlitteraturen i undervisningen går till i vissa skolor. Efter att ha sett mer och mindre, enligt oss, framgångsrika lektionspass gällande arbetet med skönlitteratur kom vi fram till att vi ville skriva om hur lärare arbetar med elevers fria läsning i vårt examensarbete. Den främsta anledningen till det är att vi själva vill ha så mycket kunskap som möjligt om hur man kan arbeta med skönlitteratur innan vi kommer ut i arbetslivet.

På vår VFU och i rollen som vikarie i skolan har vi sett hur många nöjer sig med att barnen "bara" läser. Om de är intresserade av böcker och de läser så är det positivt. Detta håller vi med om, men det känns som det behövs ett mer aktivt arbete från lärarens sida gällande skönlitteraturen än bara "fritt val" av böcker och "fri läsning". Vad får barnen ut av böckerna? Förstår de innehållet? Förstår de orden? Blir de tillräckligt stimulerade av boken så att de vill fortsätta läsa en ny bok? Hur kan man utveckla elevers läsförmåga?

När barnen går till biblioteket och tar den bok de vill ha, utan handledning, och sätter sig och läser och sedan inte har någon uppföljning av något slag har vi lärare ingen aning om vad läsningen ger barnen eller hur de har utvecklats i sin läsprocess. Det vi vill ta reda på i den här uppsatsen är alltså vilka strategier som finns för att kunna handleda elever vid val av skönlitterära böcker på ett bra sätt, det vill säga att barnen läser böcker som passar dem och som stimulerar till fortsatt läsning. Vi vill i vårt arbete behandla vad forskning säger och hur verksamma lärare tänker på om de strategier de har för att vägleda sina elever vid bokval.

Vi anser att barnlitteraturen är en viktig kunskapsförmedlare både vad det gäller språk och identitetsutveckling. I vårt arbete har vi valt att utgå från begreppet barnlitteratur istället för skönlitteratur. Vi har dock valt att lägga fokus på skönlitteraturen, men i de åldrar vi har valt är facklitteraturen vanligt förekommande vilken vi därför kommer att beröra. Med begreppet barnlitteratur menar vi de böcker barn läser och där ingår skönlitteratur, facklitteratur och serietidningar.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur fem lärare tänker om sina strategier för att handleda elever vid bokval i år 1-3. Det gäller böcker som elever ska läsa vid de fria och individuella lästillfällena. Våra frågeställningar är följande:

- Hur organiserar lärare elevers bokval och hur stimulerar de elever till läsning?
- Vad behöver lärare veta om elever för att kunna handleda dem vid bokval?
- Behöver lärare ha kunskap om sin egen skönlitterära erfarenhet och varför?
- Vad behöver lärare ha för kunskap om barnlitteratur?

3 Bakgrund

I den nya PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) undersökningen från 2006 har det framkommit att svenska elever i årkurs fyra ligger bra till i läsning jämfört med andra elever runt om i världen. Däremot har det visat sig att det har skett en nedgång med föregående PIRLS-undersökning som genomfördes 2001. Det har främst visat sig bland de svenska eleverna att starka läsare har till antalet sjunkit. PIRLS internationella undersökningar fokuserar främst på att över tid mäta elevers läsförmåga och läsförståelse för att kunna se de förändringar som har skett. En ytterligare målsättning är att genom undersökningar kunna jämföra elever i olika länder.

I PIRLS 2006 kan man som vi nämnt i föregående stycke läsa att läsförmågan bland svenska elever har förändrats och det är färre elever som är positiva till läsning och som klarar avancerade läsuppgifter. Även då undersökningen visar att den svenska skolan stödjer utvecklingen av den grundläggande läsförmågan så pekar den tydligt på att den svenska skolan är sämre på att avsätta tid till att vidareutveckla elevers läsförmåga. Svenska skolan måste därför utmana elevers kunskapsnivå så att de klarar att ta till sig mer avancerade skönlitterära texter och facklitteratur. Dessa förändringar i elevers läsförmåga och läsvanor som har skett sedan 2001 till 2006 tyder på att förutom att utveckla elevers grundläggande läsförmåga måste skolan även satsa på att vidare utveckla starka läsare och svaga läsaers repertoar av både lite lättare och mer avancerade texter:

Förmågan att läsa och förstå längre texter har en mycket stor betydelse för eleverna för att de ska kunna gå vidare inom utbildning och i framtida yrkesutövningar. Ju längre man kommer inom utbildningen, desto mer av meningsskapandet är skriftspråkligt baserat och mer komplext. (PIRLS, 2006, s. 14)

PIRLS visar även på att många lärare i den svenska skolan delegerar över ansvar till bibliotekarier och hemmen när det kommer till läsning vilket kan vara en intressant aspekt att titta närmre på då vårt syfte med detta arbete är att undersöka hur fem lärare tänker om sina strategier för att handleda elever vid bokval i år 1-3.

3.1 Styrdokument

Det som forskningen berättar om vårt syfte och hur den svarar på våra frågeställningar kommer vi att beskriva under fyra rubriker: *lärares organisation av elevers bokval och deras arbete med stimulering av elevers läslust, lärares kunskap om elever, lärares kunskap om sig själva och lärares kunskap om barnlitteratur.*

Under den första rubriken, *lärares organisation av elevers bokval och deras arbete med stimulering av elevers läslust*, ingår arbetet med elevers miljö och lust att lära vilket står beskrivet i läroplanen (1994, s. 14, s. 17) på följande sätt: ”skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar en nyfikenhet och en lust att lära” samt att ”alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande”. I detta första avsnitt beskriver vi hur lärare kan utveckla nyfikenheten och lusten samt skapa en god miljö för utveckling och lärande inom just skönlitteratur. I kursplanen (2000) i svenska om ämnets syfte och roll med utbildningen kan man läsa:

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan

och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Ämnet ska ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa (s. 96).

I kursplanen för svenska står det även mer att läsa om hur samtalet och arbetet kring läsningen är viktig för elevers utveckling av läsning av skönlitteratur. Under mål att sträva mot står att skolan skall sträva efter att eleven: ”utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera” och att eleven: ”stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet” (kursplanen i svenska, s. 97).

Vi kommer under nästa rubrik att berätta om vad lärare bör veta om eleven när de handleder dem vid bokval. När vi redogör för *lärares kunskap om elever*, utgår vi bland annat från skolans uppdrag utifrån vad läroplanen (1994, s. 5) säger och där står att: ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade”. Skönlitteraturens betydelse för identitet, fantasi och empati är något vi kommer att beskriva under denna rubrik och utvecklingen av dessa egenskaper finns beskrivna i kursplanen (2000) för svenska på följande sätt:

Språket och litteraturen har en stor betydelse för den personliga identiteten.
Skolan ska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse.
Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och de som är annorlunda och för omprövning av värderingar (s. 96, s. 99).

När vi skriver om vad lärare bör veta om elever för att kunna hjälpa dem vid deras bokval kommer vi även beröra etnicitet och genus, och om lärare bör ta hänsyn till de faktorerna vid bokval. Vi har utgått från läroplanen (1994) som säger att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning samt kursplanen (2000) som berättar att det ingår i svenskämnet att betrakta genusperspektivet. I läroplanen står att man aktivt ska främja mäns och kvinnors lika rätt och möjligheter. Skolan deltar i att forma vad som anses kvinnligt och manligt genom det sätt flickor och pojkar bedöms på och genom vilka krav och förväntningar som ställs på dem (kursplanen för svenska). I kursplanen för svenska (s. 96) står det att: ”Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra” samt att: ”I språket finns ett lands historia och kulturella identitet” därav måste hänsyn tas till etnicitet även vid arbetet med skönlitteratur.

Under den tredje rubriken, *lärares kunskap om sig själva*, kommer vi att beröra bland annat hur lärare måste ha vissa kunskaper om sig själva för att veta hur de påverkar barnen med sina egna tankar och värderingar. I läroplanen (1994) står att det etiska perspektivet ska präglade skolans verksamhet och lära elever att göra egna personliga ställningstaganden. Det står även att skolan ska överföra grundläggande värden. Dessa värden anser vi och den litteratur vi läst ofta behandlas genom skönlitteraturen och de böcker barnen läser. Därför måste lärare ha viss kunskap om sig själva för att inte påverka barnen på fel sätt vid handledning av bokval.

Det vi kommer att behandla under den fjärde och sista rubriken i *teoretisk bakgrund* är *lärares kunskap om barnlitteratur*. Om detta kan man läsa i kursplanen (2000) för svenska, där står följande:

Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar. Skolan ska sträva efter att eleven får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen (s. 96- 97).

Både i läroplanen (1994) och i kursplanen för svenska betonas vikten av att behandla vårt kulturarv bland annat genom skönlitteratur.

3.2 Teoretisk bakgrund

I vår uppsats utgår vi från ett sociokulturellt perspektiv men fokus ligger främst på receptionsteorin där mötet mellan text och läsare är avgörande för barns litterära utveckling. Enligt Beach (refererad i Malmgren, 1997) finns det fem olika indelningar som forskare lägger mer eller mindre tyngd vid inom receptionsforskningen. De är följande: *textorienterade, erfarenhetsorienterade, psykologiska, sociala och kulturorienterade teorier*. Den teori vi kommer att beröra mest i detta arbete är den erfarenhetspedagogiska inriktningen som bland annat Rosenblatt (2002) tar upp i det receptionsteoretiska perspektivet.

De läsarorienterade teorierna har enligt Malmgren (1997) förändrats över tid och förr uppfattades texten som ett givet koncept med ett tydligt budskap medan texten idag aktivt skapas genom läsning. Modern receptionsforskning utgår enligt Molloy (2003) från att läsning är en aktiv handling som sker genom transaktion mellan läsare och text. Denna teoretiska tradition introducerades av Louise M Rosenblatt redan på 1930-talet. Rosenblatt (2002) utgår från att mening skapas i mötet mellan läsare och text. Det går alltså inte särskilja läsaren från texten eller tvärtom utan både text och läsare är givare och tagare. Detta kallar Rosenblatt för transaktion och skriver:

Läsaren närmar sig texten med ett visst syfte, vissa förväntningar eller hypoteser som styr hans val ur de tidigare erfarenheternas förråd. Meningen framträder i ett givande och tagande mellan läsaren och tecknen på sidan (s. 36).

Vid handledning av elevers bokval blir därför receptionsteorin central och ett viktigt verktyg att i praktiken utgå från, men detta innebär att man måste vara medveten om hur lärande sker. Vi anser att allt lärande bygger på socialt samspel och det är en förutsättning för att arbeta med litteratur i skolan. Vi önskar att barn genom skönlitteratur ska utveckla sin identitet och sitt språk. Vygotskij (2001) som är en förespråkare för ett sociokulturellt perspektiv på lärande påpekar i *Tänkande och språk* att utveckling av språk sker genom kommunikation till exempel i dialog, i smågruppssamtal men även i text dvs. genom läsning.

Som vi tidigare påpekat är det viktigt att man introducerar skönlitteratur på ett lustfyllt sätt för att öka elevers intresse för skönlitteratur. Hur och varför man arbetar med detta är viktigt att reflektera över. För Vygotskij är samspelet mellan individen och den sociokulturella omgivningen helt avgörande för människans utveckling. På så sätt spelar skolmiljön en viktig roll för barns utveckling och därmed även hur undervisningen bedrivs i skolan. Lärare skall inspirera elever till lust att lära i samspel med andra, samt utgå från elevers egna erfarenheter för att ett lärande ska ta plats. (Maltén, 1997)

3.2.1 Lärares organisation av elevers bokval och deras arbete med stimulering av elevers läslust.

I det här arbetet har vi alltså valt att fokusera på mötet mellan text och läsare och vad lärare har för strategier för att hjälpa barn att välja böcker. Denna handling kan dock inte ses som isolerad utan det finns mycket arbete runt omkring bokvalet som är en förutsättning för barns intresse och lust för läsning. Vi tänkte här beskriva hur lärare kan arbeta kring skönlitteraturen för att gynna barns läsintresse. Exempel på vad som ingår i detta arbete är läsmiljö, boksamtal och högläsning.

Något som lärare kan börja titta på i sitt klassrum är läsmiljön. Med detta menas både hur tillgången och disponeringen av böcker ser ut men även om det finns en inbjudande plats att läsa på. Chambers (1995) har skrivit en hel metodbok om just detta: *Böcker omkring oss – om läsmiljö*. I denna bok berättas det hur viktigt det är med en stimulerande miljö för att väcka barns intresse för skönlitteratur. Bland annat berättar han om de inre och yttre förutsättningarna som behövs för att lustfyllt ägna sig åt en aktivitet, i det här fallet läsning. Han skriver att de inre och yttre förutsättningarna påverkar varandra och i det här fallet menas då att barns intresse för läsning påverkas av läsmiljön (Chambers). För att få en bra läsmiljö enligt Chambers måste man ha tillgång till många böcker och ett varierat utbud så att det finns något för alla. Böckerna ska finnas tillgängliga för barnen på så sätt att de är väl synliga och lätta att komma åt. Det vill säga inte längst upp i en hög bokhylla längst bak i klassrummet. Skyltningar av böcker är ytterligare ett sätt att arbeta för att främja läsmiljön. I Chambers (kap 6) bok beskrivs det hur viktigt det är med en plats att läsa på för att läsningen ska bli en positiv upplevelse. Det kan till exempel vara ett hörn i klassrummet som är avskilt och inrett med kuddar och planscher. Även Rosenblatt (2002) berör läsmiljön genom att betona hur avgörande läsarens fysiska tillstånd och den särskilda stämningen för stunden är för hur läsaren tar emot ett verk. Läroplanen (1994) beskriver också hur miljön i klassrummet ska bidra till en god miljö för lärande, i det här fallet den tysta och fria läsningen.

För att barnen ska få ut så mycket som möjligt av en bok kan man gärna samtala om den både innan och efter läsningen. Även boksamtalet har Chambers (1993) ägnat en metodbok åt: *Böcker inom oss – om boksamtal*. Han berättar om hur viktigt det är att samtala om böcker för att få ut så mycket som möjligt av upplevelsen av en bok. Han skriver i denna bok även konkreta frågor som lärare kan använda sig av för att ha givande samtal om böcker med sina elever. Det är viktigt att skapa förväntningar och en förförståelse för det barnen ska läsa om vilket man kan göra i form av bokpresentationer. Samtalet efter läsningen bidrar till att barnen får reflektera över bland annat handling och karaktärer i boken. Detta samtal kan även ge eleven en djupare förståelse för texten han eller hon läst. Samtalet är viktigt för lärande enligt sociokulturell pedagogik och Vygotskij (2001). Genom samtal om texter kan barn lära sig att uttrycka det de upplevt från läsningen av en berättelse och ta del av andra barns upplevelser och på så sätt berika sin kunskap om texten och sig själv.

Något som många gör från det att barn är mycket små och som även kan vara en inkörsport till den egna tysta läsningen är att läsa högt för dem. Högläsning anser vi att man ska fortsätta med även när barnen kan läsa själva bland annat för att vidga barnens litterära repertoar eller för att ta upp olika ämnen att samtala om. Med stöd i forskning observerar Keene och Zimmerman (2003) en lärare som arbetar mycket med högläsning som en väg in till den tysta läsningen. Denna lärare har högläsning med barnen och reflekterar sedan högt inför barnen om vad hon har läst. Hon låter barnen följa med i hennes tankeprocess om boken. På det sättet lär hon barnen hur man kan få en givande transaktion. Denna lärare gör olika kopplingar till boken hon läser högt för klassen. Målet är att barnen ska kunna göra dessa kopplingar själva när det sedan läser för att kunna få en meningsfull läsupplevelse. Läraren gör kopplingar som hon kallar: text-till-själv, text-till-text och text-till-världen. Det betyder att hon drar paralleller från texten till sig själv, från den text hon läser till en text hon läst förut och att hon kan se kopplingar från texten till omvärlden. Efter att hon har arbetat ett tag med dessa strategier under högläsningstunder lär sig barnen hur de kan tänka när de läser en bok för att få en djupare upplevelse av den.

Hur och på vilket sätt man arbetar med litteratur är avgörande för barns läslust och framtida läsutveckling. God tillgång till böcker är inte tillräckligt för att väcka barns intresse för litteratur,

men däremot är litteraturförmedlare som skolor, lärare, bibliotek och bibliotekarier betydelsefulla inspirationskällor samt viktiga för barns fortsatta intresse för läsning. Att skolor och bibliotek samarbetar är vanligt förekommande och lärare brukar ofta ta hjälp av skolbibliotek, lokala - eller kommunala bibliotek. Många större bibliotek har ofta en utbildad barnbibliotekarie på plats som kan hjälpa elever vid boklån. Även aktiviteter som t.ex. sagostunder, filmvisning och teateruppsättningar är tjänster som biblioteket erbjuder för att locka fler barn till att låna böcker (Kåreland, 2001).

Samarbete mellan folkbibliotek och skola många fördelar, men folkbiblioteken har kommit att ta ett alltför stort ansvar för skolbiblioteksverksamheten då många skolor har ett alltför fattigt utbud. Standarden mellan skolbibliotek varierar kraftigt och många skolor har inte tillgång till ett särskilt skolbibliotek. Bibliotekariens roll är viktig för att främja elevers läslust samtidigt som rollen kan problematiseras. (Limberg, 1993)

Barnbibliotekarier markerar nästan alltid när de möter skolklasser, att de *inte är lärare*, de är måna om sin roll som en person som hör till folkbiblioteket, *till friheten*. Är detta en rimlig attityd, om man som bibliotekarie arbetar på lektionstid med skolklasser i bibliotek eller i klassrummet? Jag menar, att barnbibliotekarier och andra måste se skillnaderna mellan skolbiblioteksarbete och folkbiblioteksarbete (Limberg, s. 18).

3.2.2 Lärares kunskap om elever

Som vi nämnt i föregående stycke så finns det många faktorer som spelar in i arbetet med skönlitteratur i skolan. Vi tänkte här först nämna några exempel på vad som främjas genom läsning, något som lärare bör veta vid arbetet med skönlitteratur i klassrummet. Nedanstående faktorer är väsentliga för att kunna handla barn vid bokval. Där ingår bland annat främjandet av barns fantasi, empati och identitet.

Skönlitteraturen kan bidra till barns identitetsskapande. Detta står i kursplanen (2000) för svenska under mål att sträva mot. Även de flesta författare till den litteratur vi läst i ämnet tar upp vikten av att läsa skönlitteratur för identitetsskapandet. Bland annat hävdar Rosenblatt (2002) om hur den unge läsaren har en önskan om att förstå sig själv och sin omgivning och denna önskan blir ofta en väg in i litteraturen. I Malmgren och Nilsson (1993) kan man läsa om hur de i en undersökning med mellanstadieelever sett hur viktig identifikationsmöjligheten är för eleverna när de läser en bok. De skriver att de personer som finns i berättelserna som barnen har läst är av stor betydelse för hur de upplever texten. Malmgren (1997) förklarar att vissa barn också strävar efter kompensation för sina egna tillkortakommanden. Han hänvisar till en pojke i sin studie som var tillbakadragen och som gärna läste äventyrsböcker vars huvudpersoner var driftiga och modiga.

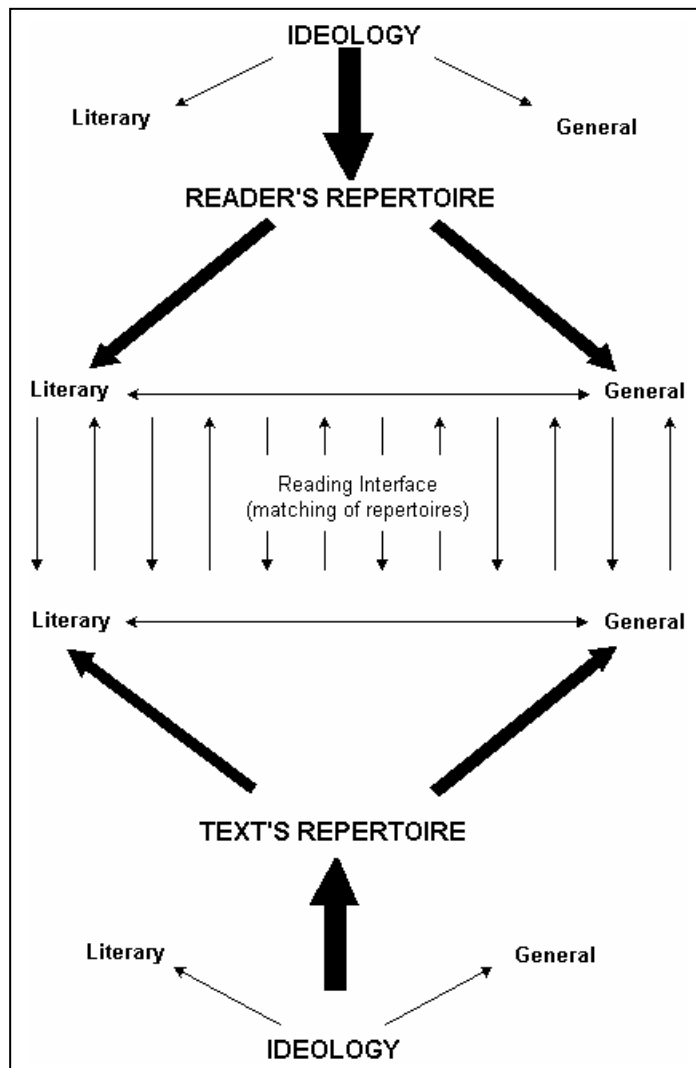
Skönlitteraturens betydelse för fantasin är något som också förekommer ofta i den litteratur vi läst. Enligt Vygotskij så är barns fantasi inte lika rik som vuxnas på grund av att barn har färre erfarenheter än vuxna. Man ska därför öppna upp för nya erfarenheter så att barn kan utveckla sin fantasi och kreativitet (refererad i Lindö, 2002, s. 221). Även skönlitteraturens roll för barns fantasi står beskriven i kursplanen (2000) för svenska. Vi tror även att läsning av skönlitteratur är viktig för barns empati. De får möjligheten att sätta sig in i någon annans situation än deras egen. Rosenblatt (2002) berättar att genom litteraturens värld får eleverna chans att möta andra människors livsvillkor och kulturer och därmed får de förhoppningsvis en ökad förståelse och lär sig leva sig in i någon annans situation. Detta anser vi är en viktig del i arbetet med skönlitteratur i undervisningen. I kursplanen för svenska kan man läsa om hur skönlitteratur ger möjligheter till empati och förståelse för andra människor och värderingar.

Ytterligare en god anledning till att barn ska läsa litteratur är att deras läs- och skrivutveckling kan förbättras genom läsningen. När man skriver utvecklar man sin förmåga att läsa och genom att läsa utvecklas förmågan att skriva. Även rikliga och regelbundna doser av meningsfullt och roligt läsande är en säker metod för en god utveckling av läsförmågan. Desto fler ord och meningar barnen kommer i kontakt och blir bekanta med desto bättre. De utökar då sitt ordförråd och när ordet återkommer flera gånger i olika texter får barnen en bättre och bättre förståelse av ordet. När man har sett ett ord tillräckligt många gånger får man ofta också en bild av ordet vilket gör det lättare att sedan använda det när man skriver. (Björk och Liberg, 1996),

Nästan all den litteratur vi har läst som har berört det ämne vi skriver om betonar hur viktigt det är att lärare har kunskap om sina elever för att kunna hjälpa dem vid bokval. Rosenblatt (2002) berör detta och skriver att det är mycket viktigt. Hon berättar att alla läsare för med sig olika erfarenheter, kunskaper och förväntningar till en text som avgör hur läsaren sedan uppfattar texten. Detta är även något som McCormick (1994) behandlar då hon skriver att läsning sker i ett socialt sammanhang vilket innebär att läsaren återkopplar texten till sitt eget intresse och kulturella bakgrund. Begreppet transaktion förklarar förhållandet mellan läsare och text. Transaktion är något som läraren ska hjälpa sina elever att utveckla. Det är först när läsaren börjar göra egna kopplingar till texten och skapar mening utifrån den som transaktion sker (Rosenblatt).

Hur transaktion sker mellan läsare och text beror på många olika faktorer. I McCormicks (1994) receptionsmodell får man en överblick över vad som kan tänkas spela in när läsare möter text. Modellen går ut på att se varför en läsares och texts repertoar matchas eller kolliderar. McCormick berättar att både läsare och text har en allmän och en litterär repertoar. I dessa repertoarer ingår de ideologier som innefattar bland annat värden, idéer och föreställningar som finns hos både läsare och text. Som exempel, någon som har en religiös bakgrund kan tolka in de religiösa inslag som finns i till exempel Astrid Lindgrens *Mio, min Mio* eller C.S. Lewis *Häxan och lejonet* medan den som har en icke-religiös bakgrund inte alls kanske kan tyda dessa inslag i texterna (Molloy, 2003).

En läsare i år 1-3 som är van att läsa *Lasse-Majas detektivbyrå* av Martin Widstrand och därmed är bekant med detektivtemat kanske får en bok av sin lärare om *Kalle Blomkvist* av Astrid Lindgren att läsa. Detta kan leda till att elevens allmänna repertoar matchas men den litterära kolliderar eftersom språket i *Kalle Blomkvist* inte är lika modernt som i *Lasse-Majas detektivbyrå* och det kanske eleven ej är van vid. Böckerna har alltså samma tema men olika typer av språk. Det kan även förekomma att resultatet av matchningen blir tvärtom, det vill säga att den litterära repertoaren matchas medan den allmänna repertoaren kolliderar. Det skulle kunna hända om man bestämmer sig för att ge en muslimsk elev, som är en god läsare som även uppskattar äldre barnböcker av bland annat Astrid Lindgren, boken *Barnen i Bullerbyn firar jul*. Denna elev kanske delar den litterära repertoaren med texten men har inte samma ideologiska allmänna repertoar. Dessa exempel som vi nämnt kan leda till att läsare och text kolliderar på något sätt men de kan även leda till eleven uppskattar texten och på så sätt vidgar sin litterära repertoar.



(McCormick, 1994, s 73)

Appleyard (1991) beskriver ett schema för hur läsarens roll ändras desto äldre han blir och ju mer han läser. Han säger dock att de fem roller läsaren ofta går igenom inte inkluderar avgörande faktorer om till exempel kön, etnicitet, intelligens och intressen, vilket bland andra Rosenblatt (2002) säger krävs att ta hänsyn till för att transaktion mellan läsare och text ska ske. Appleyard säger dock att man kan använda kunskapen pedagogiskt eftersom om dessa fem läsarroller kan visa lärare vilka förändringar deras elever troligen kommer att genomgå som läsare. Något som är användbart när lärare arbetar med skönlitteratur och handledning av bokval. De fem rollerna han beskriver är följande:

1. *The Reader as a Player* – In the preschool years the child, not yet a reader but a listener to stories, becomes a confident player in a fantasy world that images realities, fears and desires in forms that the child slowly learn to sort out and control
2. *The Reader as Hero and Heroine* – The school-age child is the central figure of a romance that is constantly being rewritten as the child's picture of the world and how people behave in it is filled and clarified. Stories here seem to be an alternate, more organized, and less ambiguous world than the world with pragmatic experience, one the reader easily escapes into and becomes involved with.
3. *The Reader as Thinker* – The adolescent reader looks to stories to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and

authentic role models for imitation. The *truth* of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them.

4. *The Reader as Interpreter* – The reader who studies literature systematically, typically the college English major or graduate student or teacher, approaches it as an organized body of knowledge with its own principles of inquiry and rules of evidence, learns to talk analytically about it, acquires a sense of its history and perhaps even a critical theory of how it works.

5. *The Pragmatic Reader* – The adult reader may read in several ways, which mimic, though with appropriate differences, the characteristic responses of each of the previous roles: to escape, to judge the truth of experience, to gratify a sense of beauty, to challenge oneself with new experiences, to comfort oneself with images of wisdom. What seems to be common to these responses is that adult readers now much more consciously and pragmatically choose the uses they make of reading.

(Appleyard, 1991, s. 14)

Malmgren (1997) har sammanfattat Appleyards rollbegrepp på följande sätt. Han skriver att den första rollen som barn har är *den lekande läsaren*. Denna roll har obestämda gränser gällande jaget, fantasin och verkligheten när de möter sagor och berättelser. Barnens tänkande i denna roll är konkret och visuellt och känslorna de har levs ofta ut i lek och fantasi. Den andra rollen som *hjälte eller hjältninna* infaller ofta när barnen börjar skolan och därmed får en ny omgivning att anpassa sig till. I denna roll läses mycket äventyrsböcker med lyckliga slut. Malmgren nämner exempel som Fem-böckerna och Kitty-böckerna och påpekar att läsaren i denna ålder behöver starka hjältar att identifiera sig med för att hjälpa dem i sin nya omgivning. Den tredje fasen, *den tänkande läsaren*, kommer ofta barn in i tonåren då de tänker mycket på livet och börjar se att allt inte är svart och vitt. De jämför då litteratur de läser med verkligheten för att få en större insikt om livet. I denna fas, till skillnad från föregående, läses gärna också böcker som ej har ett lyckligt slut. Malmgren kritiserar delar av Appleyards resonemang om den tänkande tonåringen genom att kalla det en pedagogisk önskedröm. Fasen *läsaren som verklig tolkare* innebär att läsaren kan se texten som konstruerad och tolkningsbar. Läsaren är nu mer analytisk i sitt läsande och kan betrakta texten som ett objekt som tolkas på olika sätt beroende på vem som läser den. *Den pragmatiska läsarrollen* uppstår sedan hos vuxna läsare och innebär att läsaren styr det han läser och hur han läser beroende på olika behov och olika situationer. Däremot poängterar Appleyard (1991) att den vuxne läsaren ofta kan ha stannat i ett föregående stadium eller går tillbaka till en tidigare läsarroll de haft. Ett exempel är de vuxna som slukar böcker av samma karaktär som de böcker som läses i den andra rollen som hjälte eller hjältninna. Många vuxna läsare säger själva att de inte orkar läsa annat än ”lätta deckare” eller kärleksnoveller. Exempel på förklaringar Appleyard ger till detta kan vara behovet av att läsaren inte vill bearbeta otäcka upplevelser eller att han har en önskan att uppleva harmoni och därmed läser romantiska böcker med lyckliga slut.

Om lärare är medvetna om ovanstående stadier och främst de två första rollerna kan de hjälpa dem att veta var barn befinner sig i sin utveckling som läsare och därmed få hjälp med att veta vilka slags böcker som kan tänkas passa barnen. Hänsyn till kön, etnicitet, personlighet, intressen och så vidare ska även tas hänsyn till. Men rollbegreppet kan ändå vara nyttig kunskap för lärare som hjälper sina elever med bokval eftersom läraren då kan se ungefär var läsaren befinner sig, var han har varit och var han kan tänkas vara på väg. (Appleyard, 1991)

Det som läsaren för med sig till en text måste alltså lärare ta hänsyn till, som exempel personlighetsdrag, minnen, nuvarande behov och intressen, sinnestämning för stunden med mera. Eftersom dessa faktorer har stor betydelse för transaktionen mellan text och läsare är det viktigt att vara medveten om dess betydelse. Elevers religiösa, ekonomiska och sociala bakgrund bidrar också till hur deras tolkningar av texter kommer att se ut. Två ytterligare egenskaper som läsare för med sig till en text är kön och etnicitet (Rosenblatt, 2002).

Molloy (2003) påvisar hur genus skapas direkt när vi människor föds i och med frågan de flesta nyblivna föräldrar får: är barnet är en flicka eller pojke? Hon skriver att innan barn börjar på förskola och skola blir det familjens och samhällets normer som formar dem. När de sedan kommer till skolan kan den med sin genusregim¹ avgöra om det genussystem som finns i samhället ska bevaras eller motverkas. I den läroplan (1994) svenska lärare är ålagda att följa kan man läsa att lärare ska motverka traditionella könsmonster. Följande stycken som handlar om genus och litteratur är viktig kunskap för lärare att besitta när de ska vägleda elever vid bokval.

Hur inverkar då genussystemet som finns i skolan på de strategier lärare har för att hjälpa elever i år 1-3 med bokval? Det som benämns som "kvinnligt" eller "manligt" är något som är föränderligt och det är något som skolan kan bidra med att förändra. Dock kan skolan även bidra till förstärkta traditionella eller oproblematiserade uppfattningar. Både förändring och förstärkning av uppfattningar kan nås genom skönlitteratur (Molloy, 2003).

Ytligt sett är en skönlitterär bok i sig inte genusimpregnerad (även om den i viss mån ändå är det genom författarens tankar). Men i samma ögonblick som den presenteras i en klass (och inte bara där), kommer pojkar och flickor att förhålla sig olika till boken beroende på hur omslaget ser ut, vilket kön bokens huvudperson har och i vilken miljö boken utspelar sig (Molloy, 2003, s. 69).

Det är alltså viktigt att tänka på när man vägleder barn vid bokval att motverka traditionella könsmonster genom att vara medveten om att flickor och pojkar uppfattar böcker på olika sätt. Även Malmgren och Nilsson (1993) konstaterar att det är en skillnad på pojkar och flickors läsning på så sätt att de ofta fastnar för olika karaktärer i samma bok. Pojkar och flickor reagerar också olika på samma bok. Bland annat så tycks flickor leva sig in i berättelser bättre än pojkar när de läser om mänskliga erfarenheter. Inlevelse och medkänsla är två egenskaper som beskrivs av Elaine Millard (1997) som "kvinnliga egenskaper" (refererad i Molloy, 2003, s. 70) vilket Molloy tror är en förklaring till varför många pojkar inte är intresserade av vissa texter eller tillåter sig att visa när de har blivit berörda av en text. Många av de studier som hon hänvisar till har kommit fram till att flickor ofta marginaliseras på olika sätt inom skönlitteraturen i skolan. Bland annat så kom pedagogen Elisabeth Örn (1990) fram till att flickor får mindre utrymme i de texter som presenteras i skolan (refererad i Molloy, s. 72).

Lars Brink (2005) har utfört en studie i år 1-3 som behandlar genusperspektivet i de bokval barn gör i den åldern. Han såg genom sin studie att pojkar ofta valde böcker med manliga huvudpersoner eller manliga hjältar, medan flickor kunde tänka sig att läsa böcker med både manliga och kvinnliga huvudpersoner. Anledningen till detta säger Brink är att pojkflickan är i större utsträckning mer accepterad än den feminina pojken. Han skriver även att studien visade att pojkar har ett större behov av manliga hjältar än vad flickor har behov av kvinnliga hjältar i den här åldern. Brink säger att de små barnen bör få läsa böcker med hjältar av det egna könet eftersom de har ett behov av dessa böcker i sitt arbete med den egna könsidentiteten. Det har visat sig att pojkar som haft samtal om manliga hjältar i en tillåtande miljö där deras resonemang inte döms ut, är benägna att överge de "könsstereotypa fixeringarna". "En lärare bör till exempel inte tvinga pojkar att läsa om flickor eller tvärtom och inte heller hävda att kön inte spelar någon roll" (Brink). Han skriver även att hans undersökning visar att kön har betydelse när barnen själva väljer böcker men att ju äldre barnen blir desto mer ökar deras vilja till att läsa något annat än det könsstereotypa.

¹ Molloy (2003, s 66) hänvisar till genusforskaren R.W Connell och hans användning av begreppet genusregim i *Teacher's Work* (1985, 1988). Han säger att genusregim är det mönster av genusrelationer som skapas på en skola.

En aspekt att ta hänsyn till, vid handledning av bokval, i dagens mångkulturella Sverige är etnicitet. Många barn kommer från andra länder eller har föräldrar som gör det, vilket påverkar de erfarenheter och förkunskaper som barnen för med sig till en text. Ålund (1997) skriver om identitet och etnicitet och hon nämner det komplexa förhållningssätt som många invandrare eller andra generationens invandrare kan ha till den kulturella identiteten. Vid arbetet med bokval bör lärare vara medvetna om de kulturella konflikter som kan finnas hos deras elever så att de kan handleda dem vid val av böcker på bästa sätt. Kåreland (2001) anser att barn som är tvåspråkiga ofta behöver läsa böcker på sitt eget hemspråk för att utveckla språket och även behålla kontakten med sin kultur.

3.2.3 Lärares kunskap om sig själva

När lärare undervisar i skönlitteratur behöver de ha vissa insikter om sig själva i rollen som lärare. Lindö (2002) skriver om de olika områden lärare kan välja att fokusera på inom arbetet med litteratur. Hon nämner den *färdighetsinriktade litteraturpedagogiken* där flyt i läsningen, läsförståelse och ordkunskap ingår. Lindö berättar även om det område som betonar kulturarvet och därmed litterära klassiker och kallar det område för svenska som *litteraturvetenskapligt bildningsämne*. Om läraren har fokus på analysering av texter genom tolkning av bland annat handling och språk kallar hon det för den *nykritiska skolan*. Om lärare arbetar utifrån ett *erfarenhetspedagogiskt perspektiv* ser de texten som något som skapas tillsammans med läsaren. Med det menas att det är först när läsaren tillför sina erfarenheter och upplevelser texten får mening. Läraren ser då skönlitteratur som en väg till kunskap där barnen kan uppleva och förstå sig själva och sin omvärld. (jmf Malmgren ovan, s 5)

Om lärarna är medvetna om vad de själva anser om arbetet med skönlitteratur och har kunskap om dessa olika inriktningar kan de också göra aktiva val när de kommer till den undervisning de utför inom litteraturen.

En lärare kan välja en bok för att hon menar att den förmedlar ett budskap om hur man skall och inte skall uppföra sig mot andra. Bakom den värderingen finns dels värderingar om vad fostran är och dels ytterligare en annan värdering, nämligen att skönlitteratur kan användas i fostranssyfte (Molloy, s. 40-41).

De flesta lärare utför undervisning enligt en eller flera av receptionsteorierna. Alla lärare har egna värderingar om vad som är rätt eller fel och om vad bra moral och fostran innebär. Dessa värderingar speglas bland annat när läraren hjälper elever vid bokval. Att lärare påverkar sina elever vid bokval är tydligt av citatet ovan då lärares urval av litterära böcker genomsyrar deras egna åsikter om vad skönlitteratur är och bör vara. Att läraren är förste läsare av de böcker som han eller hon presenterar för sina elever är något som kan problematiseras. Lärarens egen skönlitterära erfarenhet påverkar elevers uppfattning och föreställning om vad skönlitterär läsning kan vara. (Molloy, 2003) Att även läraren är en läsare är något som Donald Fry skriver om i *Children talks about books: seeing themselves as readers* (1985). Han menar att lärare måste demonstrera att de själva är läsare för att ens kunna påverka och inspirera eleverna till läsning.

Molloy (2003) undrar om lärare ställer sig själva frågan *Varför?* när de väljer ut vissa böcker åt eleverna. Om de hade gjort det är det möjligt att det hade blivit tydligt för dem att de har vissa kriterier som utgår mycket från deras egna erfarenheter och värderingar och som speglas när de handleder sina elever vid bokval. Rosenblatt (2002) anser att lärare ska analysera sina egna etiska kriterier eftersom de kommer att märkas och påverka eleverna i allt läraren gör eller säger

i klassrummet. Hon tycker dock inte att lärare ska vara så objektiva att eleverna tror att värdeomdömen är oviktiga. I läroplanen (1994) kan man läsa om vilka grundvärderingar lärare ska förmedla till sina elever och detta görs bland annat genom litteratur. De värden som lärare ska förmedla är:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta...individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell (Lpo, s. 9).

Ovan kan man läsa om de grundvärderingar som barnen ska lära sig oavsett lärarens värderingar och åsikter. Detta betyder ju dock inte att litteraturen alltid ska användas i fostrande syfte vilket var den rådande normen innan och under 1800-talet (Møhl och Schack, 1980) Men när lärare handleder barnen vid bokval eller samtalar med barnen om texter ska värderingar som ej är förenliga med läroplanen inte förmedlas till eleven av läraren men kan dock diskuteras.

Molloy (2003) tar även upp begreppet rutinisering av litteratur och med detta begrepp menar hon att många lärare återgår till att presentera samma böcker till olika elever år efter år. Genom rutinisering utgår lärare från att en viss bok som har passerat tidigare elever även skulle kunna fungera bra till sina nuvarande elever. Lärarna missar på så sätt att problematisera den didaktiska frågan till vem, vilket gör att den elev som inte kan ta till sig denna bok kolliderar med texten (se McCormicks modell s. 9). Genom att lärare omedvetet använder sig av rutinisering blir det ofta negativa konsekvenser för eleverna och Molloy skriver följande: "Eleverna – och inte textvalet – får därmed stå som ansvariga för misslyckandet i den metodiska gestaltningen". Att lärares val av böcker kan bli förödande för enskilda elever är tydligt då lärare inte alltid tänker på att problematisera matchning av text och läsare. Samtidigt som det är positivt att lärare hjälper och inspirerar elever vid bokval är det viktigt att se de negativa konsekvenserna som eventuellt kan uppstå och Fry (1985) skriver: "Books can also be the agents of threat between children and adults: reading can give rise to feelings of disappointment, resentment and rage." (s. 97)

Vid bokval är det tydligt att lärare kommer att influera, inspirera och påverka sina elever vilket är positivt så länge lärare är medvetna om sitt eget inflytande och tyckande. "Lärare som själva är livligt medvetna om världen runt omkring dem kommer att försöka utveckla studentens sinnliga begåvningar så att han i livet och litteraturen finner högsta möjliga nöje i ljud, färger och rytmer." (Rosenblatt, 2002, s. 53)

3.2.4 Lärares kunskap om barnlitteratur

Skönlitteraturen har som vi tidigare påpekat en stor roll i svenskundervisningen och framförallt i elevers fria läsning. De barnböcker som är aktuella idag speglar vårt föränderliga samhälle och tar upp ämnen som barn kan känna igen sig i, vilket är en förutsättning för barns fortsatta intresse för litteratur (Kåreland, 2001). På senare år har det kommit ut allt fler barnböcker och som lärare gäller det att kunna orientera sig bland alla dessa böcker för att på bästa sätt kunna handleda elever vid bokval (se www.sbi.kb.se). Då vårt syfte med denna uppsats är att undersöka hur fem lärare tänker om sina strategier för att handleda elever vid bokval i år 1-3 är det viktigt att titta närmre på lärares kunskaper kring barnlitteratur och dess påverkan. Lärare med engagemang och med god kunskap i litteratur har i undersökningar visat stor betydelse för stimulering av barns läsintresse. Det är viktigt att ett första möte med barnlitteraturen är lustfyllt då det är avgörande för barns fortsatta läsning. Skolan som når de flesta barn har en viktig roll när det gäller att förmedla litteratur (Kåreland, 2001).

I den litteratur vi har läst betonas vikten av lärares kunskap om litteraturteori samt receptionsforskning. Sjøberg (2005) behandlar ämnesdidaktikens centrala kärna och han skriver att det inte är tillräckligt med en pedagogisk kunskap och ämneskunskap om inte läraren vet hur han eller hon ska behandla ämnet så att det blir meningsfullt för eleverna. Att ha gedigen kunskap om barnlitteratur räcker ej för att handleda elever vid bokval utan en lärare måste veta hur elever tar sig an olika litterära texter. Däremot är det viktigt att ha kunskap om litteratur för att kunna matcha text och läsare.

Kåreland (1980) skriver att det är i barnlitteraturens värld som elever får tillgång till olika roller, förebilder och olika typer av verkligheter vilket hjälper eleven att orientera sig i sin egen tillvaro. I skönlitteraturen får vi inte bara information om människor och samhällen utan vi får även känslomässigt uppleva dem. Betydelsen av och varför man ska arbeta med skönlitteratur i skolan står även tydligt formulerat i kursplanen för svenska (2000) vilket borde underlätta för lärares strategier vid elevers bokval.

Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövningar av värderingar och attityder och värderingar (Kursplanen i svenska, s. 99)

Av citatet ovan från kursplanen är det tydligt att litteratur berör många olika ämnen och områden som rör t.ex. historia, mänskliga relationer eller olika samhällsfrågor. Lärare som använder litteratur i undervisningen tar medvetet eller omedvetet upp olika värderingar och frågor om mänskligt beteende eftersom det är vanligt förekommande ämnesområden i litteraturens värld. Då eleven har tagit till sig en bok kommer den att fundera över de livsfrågor och etiska aspekter som berörs i boken vilket är viktigt att behandla. (Rosenblatt, 2002)

Det faktum att barnets erfarenheter är av stor betydelse för vad och hur det upplever, blir en viktig faktor i samband med perceptionen av litteratur: det som för vuxna kan te sig som bisaker, kan för barnet vara det väsentligaste i hela berättelsen. (Møhl och Schack, 1981, s. 35)

När lärare hjälper elever vid urval av barnlitteratur är det viktigt att de inte bara tänker på vilken slags litteratur eleverna bör läsa utan även vilka tidigare erfarenheter de bär med sig och var de står in sin emotionella utveckling. Vikten av relevans är något som Møhl och Schack (1988) diskuterar och de skriver att barnlitteraturen måste behandla företeelser som eleverna kan känna igen sig i och frågor som de upplever som problematiska. Det alltså först när individen möter texten som mening uppstår och det är först under läsning som textens budskap kan komma till uttryck. Vid val av litteratur är det därför minst lika viktigt att ta hänsyn till de erfarenheter som eleverna bär med sig till en bok som själva urvalet av bok. Enligt Rosenblatt (2002) går alltså inte att utgå från böcker som ska leda fram till ett visst svar om detta inte stämmer överens med elevens förkunskaper och erfarenheter. Detta kan även förklara varför vissa elever inte kan ta till sig vissa texter eftersom det inte uppstår någon transaktion och därför är det oerhört viktigt att matcha text och läsare vilket vi tidigare har beskrivit i McCormicks modell (se s. 9). Lärare måste därför ha en stor materialkännedom i barnlitteratur samt förståelse för den sociala problematiken för att kunna knyta an till barns verkliga lässituation och läsförmåga.

Som vi tidigare har berört är det tydligt att litteraturen påverkar elevers identitetsskapande och synen på sig själv genom att ta upp olika livsfrågor och värderingar. Utifrån denna vetenskap är det dock viktigt att lärare utan psykologisk utbildning inte försöker använda litteraturen som en terapeutisk arbetsmodell genom att lägga sig i elevernas känsloliv. Däremot ska lärare vara medvetna om att litteratur kan ha en terapeutisk funktion för unga läsare (Rosenblatt, 2002).

Det är lärarens ansvar att tillhandahålla ett brett urval av litteratur och hjälpa studenten att utveckla en så stor självständighet att han sedan själv kan leta efter dessa böcker. Då finns en chans att han stöter på verk som kommer att vara till hjälp psykologiskt. (Rosenblatt, s.164-165)

Under flera decennier har en flitig debatt diskuterats hur vidare barn ska läsa masslitteratur eller så kallad ”skräplitteratur”? De böcker som tillhör masslitteratur för barn är de s.k långserieböckerna, men även serierna behandlas vanligtvis under denna kategori. Det är dock viktigt att poängtera att serierna även behandlas som en egen konstnärlig genre då de har en utpräglad grafisk design. Den här typen av massproducerad barnlitteratur är ofta mycket populär bland barn och konsumeras flitigt. De som diskuterar för denna debatt menar att det är bättre att eleverna kommer igång med läsningen än att inte läsa alls. Medan andra hävdar att denna typ av barnlitteratur ofta är förutsägbar och innehåller samma typ av miljö- och personbeskrivningar bok efter bok. De debatterar för att denna kategori av böcker hämmar elevers verklighetsuppfattning då de unga läsarna ser denna typ av litteratur som realistisk när de identifierar sig med hjälten som löser alla konflikter utan problem (Kåreland, 2001). Rosenblatt (2002) skriver dock att denna identifikation och verklighetsflykt även kan vara positiv i den bemärkelse att eleverna upplever kompensation (se s. 7) för en avsevärt sämre verklighet. Vid handledning av elevers bokval är det därför enligt henne viktigt att lärare inte fördömer sådan litteratur som de själva anser vara av sämre kvalitet. Sådan litteratur kan mycket väl vara av spännande och tillfredställande karaktär för eleverna så länge den inte gör det svårare för eleven att handskas med den realistiska verklighet de lever i. Även Wåhlin och Asplund Carlsson (1994) diskuterar långseriernas upprepande funktion i enlighet med Appleyards rollschema (se s. 9).

”Långserierna fyller ett viktigt behov för barnen just genom sin upprepning och sina schabloner. Det är fråga om att nya inslag introduceras i en värld där ordningen ändå är fixerad. Det är vad barn i ett visst utvecklingsskede klarar av. De påvisar sitt behov inte bara genom att läsa många böcker i samma serie utan ofta genom att läsa samma om samma bok i serien många gånger.” (Wåhlin & Asplund Carlsson, 1994, s.127)

Åter igen är det alltså viktigt att se ur *Vems perspektiv* barnlitteraturen skall granskas vilket är viktigt att ta i beaktning vid elevers bokval. ”Ofta har det visat sig, att det som barn värderar betraktar den vuxne som fördärvligt.” (Kåreland, 2001)

Kåreland (2001) skriver även om läsa-lätt-serier som läromedelsföretag ofta ger ut och som är anpassade i sitt språk för att tilltala barn som ej kommit så långt i sin läsutveckling. Hon berättar att även dessa böcker fått utstå kritik för sin icke-konstnärliga utformning, men anser ändå att de lättlästa böckerna är bra för språksvaga elever eftersom de är utformade med tanke på att ordval och längden på meningarna har anpassats till dessa elever. Keene och Zimmerman (2003) anser dock att lärare ska tillhandahålla elever autentiska och krävande böcker för att på så sätt hjälpa eleverna att utvecklas till goda läsare.

I vårt arbete har vi valt att fokusera på elever i skolår 1-3 vilket medför att även bilderboken har en central roll vid handledning av elevers bokval. Barns möte med bilderboken ofta är det första litterära verk som barn kommer i kontakt med. De skriver följande: ”Mötet med bilderboken där litteratur och konst förenas, kan för ett barn bli den första kontakten med en värld utanför vardagens verklighet och dessutom en inkörsport till vuxenkulturen.” (Kåreland och Werkmäster, 1985)

Bilderboken är dock ofta förknippad med små barn i förskoleåldern, men dagens moderna bilderbok sträcker sig allt längre upp i åldrarna då både bild och text har ett mångtydigt budskap vilket ofta benämns som bilderbokens ”dubbla” tilltal. Bilderboken berör många olika genrer inom olika ämnesområden vilket kan tilltala olika elevers intresse. Bilderboken är dessutom ett bra litterärt material där elever får chans att öva språk samt reflektera över bildens betydelse (Kåreland, 2001). Kåreland skriver att ”bildspråket är en viktig byggsten i kommunikationen människor emellan”.

Då vi i vårt syfte har valt att behandla begreppet barnlitteratur ingår förutom skönlitteratur även facklitteratur i handledning vid elevers bokval. I den facklitteratur som vanligtvis berör elever i skolår 1-3 ingår faktaböcker ofta i olika serier som tar upp mycket kring djur och natur. I faktaböcker går det även att finna en hel del annan information som annars inte är så lätta att hitta och udda kunskap som t.ex. om trollerikonst, drömtydning, buktalarkonst m.fl. Faktaboken är på så sätt en bra typ av genre när det kommer till att fånga elevers intresse och tillfredsställa deras olika kunskapsbehov. Däremot är faktaböckerna enligt ofta begränsade vad det gäller kunskap om dagens samhälle. Innehållet i faktaböckerna berör mer historiska perspektiv vilket gör det svårare för eleverna att sätta in saker och ting i dagens verklighet (Kåreland, 2001)

4 Metod

4.1 Val och motivering av metod

Efter att ha läst vad forskare har kommit fram till gällande vårt ämnesval och syfte har vi införskaffat oss en teoretisk referensram. Med detta menas att vi lättare kan se vad vi vill problematisera i vårt arbete för att på så sätt formulera syfte och frågeställningar. Efter att ha läst om relevant forskning och teoretiska perspektiv ville vi undersöka teorin i praktiken. Detta ville vi göra genom att undersöka hur verksamma lärare tänker om de strategier de har för att hjälpa elever vid bokval. För att undersöka detta problemområde har vi valt att utgå från den ostrukturerade kvalitativa intervjun som metod. Eftersom denna typ av intervju påminner mer om ett samtal ger den oftast utförligare och mer uttömmande svar. Vid intervjun vet intervjuaren vad han eller hon vill ha ut av mötet med respondenten, och ställer då frågor i den följd som syftet kräver. Vid den ostrukturerade kvalitativa intervjun är det vanligt att den som intervjuar utgår från ett frågeformulär eller checklista. (Stukat, 2005)

Det som vi anser är positivt med den ostrukturerade kvalitativa intervjun är att man som intervjuare kan ställa följdfrågor och svaren blir därför enligt Stukat (2005) mer innehållsrika och djupgående. Genom olika följdfrågor kan man dessutom lättare följa upp svaren tillsammans med respondenten för att på så sätt tolka dessa mer rättvist. Stukat påpekar att det valda problemområdet skall styra val av metod och därför har vi valt att använda oss av ostrukturerade kvalitativa intervjuer som metod. Vi anser att denna form av intervjuer med dess individuella följdfrågor ger oss en mer djupgående bild av hur verksamma lärare tänker vid strategi för handledning av elevers bokval. Denna intervjumetod har dock sina begränsningar vilket vi är väl medvetna om. Det är svårt att generalisera resultatet då kvalitativa intervjuer vanligtvis består av ett begränsat urval (Stukat, 2005). Av de många grundskolelärare som är verksamma har vi i vår metod intervjuat endast fem stycken vilket gör resultatet svårt att generalisera. Användning av kvalitativa intervjuer som metod är enligt Stukat både tidskrävande och mödosamt. Då vår tidsram för arbetet är begränsat har vi ej haft tid att intervju ett större antal respondenter än fem stycken. Men enligt Stukat ska denna slags undersökning tolkas på följande sätt: ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga.” (s 32)

Då vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer har vi aktivt valt bort den kvantitativa och den kvalitativa enkätmetoden eftersom den enligt Johansson och Svedner (2006) ger en bred men ytlig information. Eftersom vi fokuserar på hur lärare tänker anser vi att enkäter inte är tillräckliga för att ge oss den information vi söker. Vår erfarenhet säger oss att lärare har mycket att göra och därför tror vi att om vi skulle skicka ut en enkät skulle svaren inte bli så uttömmande som vid kvalitativa intervjuer. Dessutom kan vi vid själva intervjutillfället ta vara på till exempel kroppsspråk och tonfall vilket är något som enkäter inte förtäljer.

Vi bestämde och utformade våra huvudfrågor efter att vi hade gjort vår litteraturstudie och då hittade vi genomgående punkter som vi ansåg relevanta till vårt syfte och till våra frågeställningar. Då vi hade läst vad forskningen säger inom ämnet ville se om verksamma lärare hade samma uppfattning eller om de tyckte eller gjorde annorlunda. När vi utformade frågorna använde vi oss av Johanssons och Svedners (2006) genomgång av hur man utformar enkla intervjufrågor. Därför tog vi bort våra varför-frågor eftersom dessa enligt Johansson och Svedner skall undvikas då de kan tyckas vara av ifrågasättande karaktär. Det vi gjorde istället var att utgå från följdfrågor som t.ex. "Hur?" och "Ge exempel?" Dessa frågor är av sådant slag att respondenten kan utveckla sitt resonemang.

Det är viktigt att tänka på vid intervjuer: lyssna, ge stöd, kontrollera och följa upp. Detta var något vi tog hänsyn till när vi genomförde våra intervjuer. Varje intervjutillfälle genomfördes på följande sätt: Vi använde bandspelare vid intervjun för att kunna ge full uppmärksamhet åt respondenten men även för att kunna registrera deras egna ord och formuleringar (Johansson och Svedner, 2006). Innan vi startade bandinspelningen småpratade vi en stund och sedan berättade vi lite mer ingående om vårt syfte. Vi kände på så sätt att det blev ett mer avslappnat samtalsklimat. En av oss, den som ej höll i intervjun, kunde fokusera på att skriva ner viktiga punkter som berördes. Till exempel om respondenten svarade tvekande eller kanske ironiskt. Dessa punkter använde vi sedan som stöd när intervjun var klar och därmed kunde vi stämma av om vi hade missat något eller om det var något som var otydligt. Om så var fallet satte vi på bandspelaren igen och frågade respondenten om det som var oklart.

4.2 Val av undersökningsgrupp

För att få ett så representativt urval som möjligt valde vi att intervjua lärare som är verksamma i olika skolor i olika slags stadsdelar. Från vår egen erfarenhet som VFU-studenter har vi sett att undervisning och arbetssätt kan skilja sig åt beroende på i vilket område man arbetar. Vi är medvetna om att även två lärare på samma skola kan skilja sig mycket åt i hur de arbetar men vi tror ändå att det blir mer representativt med respondenter från olika stadsdelar. En erfarenhetsmässig spridning ansåg vi också vara viktig eftersom vi tror att det kan påverka lärares sätt att arbeta. Johansson och Svedner (2006) säger följande: "När man väljer intervjupersoner är det lämpligt att ta med personer med olika erfarenhetsbakgrund, eftersom det ökar chansen att finna de viktigaste uppfattningarna och varianterna av dem." (s 51)

Antalet lärare vi valde att intervjua var fem stycken. Anledningen till att vi valde fem respondenter var att vi ville ha så många intervjuer som möjligt för arbetets trovärdighet. De lärare vi har valt att intervjua är alla kvinnor. Detta är ett medvetet val eftersom kvinnor representerar den största delen av lärarkåren för grundskolelärare. Hade vi även intervjuat manliga grundskolelärare hade vi kanske fått annorlunda svar att analysera. Men vi anser att det urval vi gjort är mest representativt. De lärare som har ställt upp på intervjuer är lärare som vi

har mött under utbildningens gång som arbetar på skolor i Västra Götaland. Vi har inget bortfall från våra intervjuer. Här följer en kort presentation av respektive lärare vars namn vi fingerat:

- Elisabeth som har arbetat som lärare i 17 år främst med år 1-3. Hon är verksam i en mångkulturell stadsdel.
- Anna som har arbetat som fritidspedagog i en F-2: a i ett år. Där hade hon ansvar för samlingarna som var inriktade på språkutvecklingen med sexårsgruppen. Nu är Anna klasslärare för dessa sexåringar som nu går i år 1. Hon har arbetat som lärare i klassen i tre månader. Skolan ligger inte i ett mångkulturellt område.
- Therese är lärare i år 1 och har arbetat med barn i år 1-3 i cirka 10 år. Hennes skola ligger i ett mångkulturellt område.
- Kerstin har varit lärare i 25 år i år 1-3 och hon arbetar nu i ett område som inte är mångkulturellt.
- Eva är verksam lärare i år 1 och hon har arbetat i två år i ett mångkulturellt område.

4.3 Studiens tillförlitlighet

Undersökningens reliabilitet kan ha sina brister eftersom vi har valt kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod. De fel som kan tänkas förekomma i vår studie är kan vara att: "respondenten kan feltolka frågorna" (Stukát, 2005, s 126). Det kan även vara så att vi tolkar svaren på våra frågor på ett sätt som inte respondenten tycker är förenligt med vad hon ville få fram. De tolkningar vi gör utgår från de förkunskaper vi har och kan därmed tolkas som mer eller mindre subjektiva. Vi försöker dock ha ett vetenskapligt förhållningssätt. Som Johansson och Svedner (2006, s 42) påpekar så har vi bara gjort kvalitativa intervjuer och inga observationer. Därmed måste vi lita på att lärarna inte säger en sak men gör en annan.

Vi anser att de frågor vi har ställt i intervjuerna har stor relevans för att vi ska kunna svara på vårt syfte och våra frågeställningar. Innan vi utformade intervjufrågorna hade vi gjort en omfattande litteraturstudie inom det ämne vi valt och vi var klara över vårt syfte och våra frågeställningar.

Det omöjligt att generalisera denna undersökning till att svaren gäller lärare i allmänhet eftersom vi begränsat antalet respondenter till fem stycken. Trovärdigheten ökar dock eftersom vi i våra resultatsvar kommit fram till många likheter i hur lärarna svarar på frågorna. Detta skriver Stukát har betydelse: "Om flera personer ser samma sak blir resultatet mer trovärdigt." (s 129)

4.4 Etiska överväganden

Vi har bara intervjuat lärare så vi behövde ej ta hänsyn till att kontakta elever och föräldrar. Innan vi utförde intervjuerna berättade vi för respondenterna vad vi skulle skriva om och att de är anonyma. Vi informerade även om att de när som helst kunde avbryta intervjun och att de kunde ångra sin medverkan även efteråt.

5 Resultat

5.1 Lärares organisation av elevers bokval och deras arbete med stimulering av elevers läslust

De fem lärarna använder sig mycket av skolbiblioteket när de ska organisera sina elevers bokval. De två sätten som biblioteket används på var antingen att lärarna gick dit själva och gjorde ett

urval med böcker som de ansåg passade sin klass eller så tog de med klassen till biblioteket. Där lät lärarna bibliotekarien hjälpa barnen med bokval och stimulans till fortsatt läsning genom att hålla bokpresentationer. Besöken på biblioteket och bokpresentationerna berättar lärarna är ett uppskattat inslag och de böcker som blir presenterade för barnen är ofta de böcker som barnen sedan väljer att läsa. Lärarna berättar även att bibliotekarierna är mycket kunniga om barnlitteratur och om vilka böcker som passar för olika åldersgrupper.

Alla lärare vi har intervjuat säger dock att de är mycket noga med att barnen ska ha kommit i kontakt med barnboksklassiker och därmed en del av vårt kulturarv. De berättar även att dessa klassiker som till exempel Astrid Lindgrens böcker kan vara svåra för barnen att läsa själva. Språket beskrivs som svårt och ibland gammalmodigt och därför har lärarna behandlat barnboksklassiker genom högläsning istället. Vid högläsning bestämmer lärarna vilken bok som ska läsas och de säger att de försöker välja böcker som de tror passar eleverna men de vill även använda högläsningen som en möjlighet för barnen att få komma i kontakt med barnboksklassiker så att barnens litterära repertoar vidgas.

5.2 Lärares kunskap om elever

Något som de lärare vi har intervjuat nämner först när vi frågar dem om hur de tänker när de ska hjälpa barnen vid bokval är att det är viktigt som lärare att veta hur bra ens elever kan läsa. Det vill säga hur långt barnen har kommit i sin läsning när det gäller att avkoda de bokstäver som står i böckerna. Intresse var även något som nämndes som en egenskap man kan vara medveten om när man handleder sina elever till att välja böcker. En ytterligare faktor som berör lärarnas kunskaper om elever vid bokvalet är identifikation. Elisabeth tycker det är något som bland annat Astrid Lindgrens berättelser gör trots sitt ibland svårtillgängliga språk. Hon sade: "Dessa böcker tar upp det ensamma barnet, det rädda barnet, det glada barnet och det arga barnet." Även om miljön i böckerna var annorlunda från hennes elevers omgivning så kunde de fortfarande identifiera sig med karaktärerna.

Samtliga lärare ser ingen större skillnad på de böcker som flickor väljer och de böcker som pojkar väljer att läsa. Den skillnaden som de ser finns mellan eleverna är att pojkar ofta väljer sport- och faktaböcker medan flickor väljer mer olika slags böcker. De nämnde även att flickor är generellt mer läsintresserade.

5.3 Lärares kunskap om sig själva

När vi frågade lärarna om de tror att deras eget skönlitterära intresse påverkar eleverna och i så fall på vilket sätt, svarade samtliga att de tror att det intresset de har påverkar deras förmåga att inspirera barnen till läsning. De säger dock att intresset de själva har för skönlitteratur inte inverkar så mycket på barnens bokval men att det bidrar till en ökad användning av litteratur i klassrummet. Vi får dock berättat för oss att många böcker som väljs till klassrummet är de böcker som lärarna själva tycker verkar bra och ibland är det böcker som lärarna själva läst och uppskattat när de var barn.

När eleverna själva väljer böcker säger lärarna att det inte är någon större skillnad på pojkars och flickors bokval. En insikt som lärarna resonerade sig fram till var att de själva gör skillnad i bokvalet beroende på om de ska välja böcker till flickor eller pojkar. När vi ställer frågan om lärarna gör skillnad på pojkar och flickor vid bokval säger Therese: "Är det ens förutfattade mening som gör att jag väljer fotbollsböcker eller drakböcker till pojkar? Ja, så är det nog." Övriga lärare säger också att sport – och faktaböcker är något som de väljer att presentera

mycket oftare för pojkar. Lärarna berättar att många pojkar är intresserade och utövar någon sport och att det är en anledning till den skillnad de gör. Flickorna då, undrar vi. ”Tjejerna väljer också fotbolls- och handbollsböcker”, säger Anna.

5.4 Lärares kunskap om barnlitteratur

Samtliga lärare berättade att de hjälper sina elever när de ska välja böcker att läsa men säger att det kan vara svårt att hitta den tid som behövs för att få riktigt bra förkunskaper om den barnlitteratur som finns tillgänglig. Det vill säga hinna läsa mycket barnböcker. Flera lärare förlitar sig mycket på bibliotekarierna eftersom de känner att de själva har svårt att hinna ta till sig ny barnlitteratur.

Vi fick två olika typer av svar när vi ställde vår fråga om vad lärarna tycker att barn ska läsa för slags böcker. Det ena var att barnen skulle bli bekanta med klassiska barnböcker och då nämns författare som Astrid Lindgren, Elsa Beskow, Sven Nordqvist och Ulf Stark som exempel, men att det var svårt att behandla dessa böcker på grund av svårigheter för eleverna med att förstå språket. Därför tyckte vissa lärare bättre om de modernare barnböckerna som de ansåg hade mer vardagsnära miljöer och ett enklare språk som passade deras elever bättre. Ett exempel på en nyare bok som varit mycket uppskattad hos deras elever är *Baddräkten* av Åsa Storck. Det nämndes dock att det kan vara lätt att gå tillbaka till de äldre och - för lärarna - kända titlarna om man har blivit besviken på de modernare barnböckerna. Den andra typen av svar i samband med vår fråga om vilka böcker lärarna tyckte att barn skulle läsa var att bokserier utgivna av läromedelsföretag var att föredra. Dessa böcker påstods av lärarna vara bra för nybörjarläsare i år 1. Ett exempel var bokserien om *Palle* som beskrevs som ”bra, lättläst och rolig” och ett annat exempel på småböcker som barnen läser var *Kiwiböckerna*. Ytterligare några faktorer som vissa av lärarna tar hänsyn till vid bokval är trevliga bilder, en lockande framsida och en tuff design.

Majoriteten av lärarna tycker inte det spelar någon roll vad barnen läser i början så länge det läser. ”Det finns inga dåliga böcker!”, sa Elisabeth och hon tillade skrattandes: ”till och med serietidningar kan jag tänka mig.” Ett skäl som nämns som motiverar dessa påståenden är att barnen oavsett om de läser litteratur av då kallad dålig kvalitet tränar sig i att läsa och får upp sin läshastighet. Få av lärarna nämner bilderbokens användning och betydelse i barns läsning.

Vi får berättat för oss att man kan låta någon läsa klassiska barnböcker som ”Pippi Långstrump” på hemspråk för de barn som har ett annat modersmål och på så sätt ge dem en stimulans och ett intresse till fortsatt läsning.

5.5 Resultatanalys

Innan vi genomförde intervjuerna hade vi läst en hel del litteratur och vi kände oss väl förberedda för våra samtal med respondenterna. Det som var positivt med att vi läst mycket litteratur inom ämnet innan intervjuerna var att vi visste vad vi ville veta. Det vill säga att alla de huvudfrågor vi utformat berörde syftet. Vi ställde inte en mängd ”onödiga” frågor som inte hade med vårt syfte att göra däremot ansåg vi att det saknades några frågor i efterhand för att kunna diskutera resultatet fullt ut mot litteraturen. De frågor som saknades var de som berörde läsmiljö och boksamtal.

De lärare vi har intervjuat är alla överens om att de behöver veta hur bra deras elever kan läsa för att kunna hjälpa dem att välja böcker att läsa. Just läskunnigheten är något som alla fem lärare nämner först när vi frågar dem om hur de tänker angående strategier vid bokval. Barns intresse

och förförståelse för det som de ska läsa om nämns av lärarna men står inte i fokus när de ska välja böcker till sina elever, det gör läsförståelsen. Det framgår inte vad läsförståelse innebär mer än att kunna avkoda de bokstäver och ord som finns i böckerna. En annan slutsats man kan dra från intervjuerna med lärarna är att alla anser att litteraturens kulturarv är viktigt och något som de vill att barnen ska känna till.

Lärarna använder sig mycket av biblioteket på olika sätt. Vissa har givit bibliotekarien en stor del av ansvaret för bokpresentationer med motiveringen att de har stor kunskap om barnlitteratur och att lärarna själva inte hinner med att läsa så mycket barnböcker de skulle vilja för att kunna vägleda barnen på bästa sätt.

I avsnittet om lärarens kunskap om sig själv säger samtliga lärare att de inte tror att det är speciellt stor skillnad på vad pojkar och flickor väljer för böcker. Däremot berättar lärarna att när de själva ska välja böcker till pojkar och flickor så gör de skillnad på val av bok beroende på om den är till en pojke eller flicka.

När vi bearbetade resultatet lyssnade vi ett flertal gånger på intervjuerna, antecknade och lyssnade igen. Trots att vi bara intervjuat fem stycken lärare kunde vi se vissa likheter och dra vissa paralleller mellan svaren och givetvis till litteraturen. Vi har till exempel sett att de lärare som arbetar i samma typ av områden resonerar på samma sätt i vissa frågor. Nedan kommer vi att diskutera det resultat vi fått genom våra intervjuer mot den litteratur vi har läst om ämnet, och vad vi själva kommit fram till.

6 Diskussion

6.1 Bibliotekets roll vid bokval

Under denna rubrik har vi behandlat det arbete kring litteraturen som krävs för att även handledningen av bokval ska fungera på ett bra sätt. En av de faktorer vi berörde i litteraturavsnittet var boksamtalet, vilket inkluderar vikten av att presentera böcker för eleverna, och på så sätt skapa förväntningar och förförståelse för böcker (Chambers, 1993). Både den teoretiska bakgrunden och resultatet pekar på vikten av materialkännedom gällande barnlitteratur vid handledning av elevers bokval. De lärare som vi intervjuade berättade dock att det var svårt att få tiden att räcka till och hålla sig ajour med nyutkommen barnlitteratur. Brist på tid tillhör lärarens vardag vilket Molloy (2003) diskuterar. På grund av tidsbrist använder lärarna bibliotekarierna till hjälp vid elevers boklån då lärarna anser att de är mer uppdaterade kring barnlitteratur. Då en del av de lärare vi intervjuade berättade om hur de ofta gick till biblioteket och valde böcker och där, berättade lärarna, fanns det duktiga bibliotekarier som kunde hjälpa barnen. Dessa lärare beskrev också hur bibliotekarierna hade mycket kunskap om barnlitteratur och var duktiga på bokpresentationer. Vi tolkade dessa svar som att lärarna själva inte höll i så många bokpresentationer vilket är synd eftersom de förmodligen känner barnen bättre än bibliotekarien.

Något som forskare, bland annat Rosenblatt (2002), kommit fram till är att den kunskap lärare besitter om sina elever är viktig för att kunna handleda dem vid bokval. Även Sjöberg (2005) hävdar att det inte är tillräckligt med ämneskunskap och pedagogisk kunskap utan lärare måste även veta hur eleverna tar sig an texten. Det är alltså viktigt att ha kunskap om eleverna och deras tidigare erfarenheter vilket vi anser är svårt för en bibliotekarie som vanligtvis inte känner eleverna. Bibliotekarier på skolor är en oerhörd tillgång men lärare själva borde, enligt hur vi tolkar litteraturen, också ha egna bokpresentationer för att på bästa sätt matcha text och läsare.

Lärare är oftast en av de vuxna på skolan som känner sina elever bäst och de är därför bäst lämpade att vägleda barnen vid deras bokval. Lärarna borde alltså ha större tilltro på sig själva vad det gäller kunskap om elever eftersom det är minst lika viktigt som kunskap om barnlitteratur. Bibliotekens roll problematiseras även av Limberg (1993) då de skriver att många folkbibliotek får axla ett större ansvar vad det gäller skolklasser än vad som egentligen är tänkt.

6.2 Den litteraturpedagogiska debatten

Det är tydligt att den litteraturpedagogiska debatten har ett stort inflytande över barns bokval då många lärare antingen tillhör de som hävdar att det spelar ingen roll vad eleverna läser så länge de läser, medan andra påpekar vikten av god kvalitet gällande barnlitteratur. I både läroplan och kursplan för svenska betonas vikten av att arbeta med kulturarvet vilket speglas i intervjuerna med våra fem valda lärare. I resultatet är det tydligt att lärarna anser att eleverna ska ha kännedom om barnboksklassiker som är skrivna av t.ex. Astrid Lindgren, men de tycker dock det är viktigare att eleverna själva får välja vad de ska läsa för böcker i den fria läsningen. I resultatet säger en ut av lärarna att det viktigaste är att eleverna kommer igång med läsningen och hon säger dessutom att hon ”till och med kan tänka sig serietidningar”, så länge eleverna läser. Resultatet pekar tydligt på att lärarna utgår från den didaktiska *vem-frågan* dvs. lärarna utgår från elevernas erfarenheter och förståelse. Ur vems perspektiv barnboken skall granskas är något som både Molloy (2003) och Kåreland (2001) säger att det är viktigt i lärares urval av litteratur. Kvalitetsaspekten kring litteratur blir därför inte särskilt påtaglig i resultatet då lärarna fokuserar mer på barns läsutveckling. Vi vill dock påpeka att de åldrar (skolår 1-3) vi har valt att utgå från i detta arbete är i början av sin läsning vilket innebär att många elever ännu inte har knäckt koden. Detta påverkar resultatet i allra högsta grad och frågan är om det hade sett annorlunda ut om våra samtliga fem lärares elever hade kommit längre i sin läsutveckling?

I resultatet kan vi se att lärarna gärna använder sig av småböcker utgivna av läromedelsförlag som t.ex. Kiwiböckerna. Kåreland (2001) anser att dessa lättlästa småböcker är bra då språket är anpassat till barn som ännu inte har knäckt koden eller som är i början av sin läsutveckling. Keene och Zimmerman (2003) föredrar däremot autentiska och lite mer krävande böcker då detta hjälper eleven att utvecklas till goda läsare. Vi är medvetna om att det är tidskrävande att hitta lättlästa autentiska böcker och tid, enligt vår erfarenhet, är något som lärare av idag har ont om. Vi tror dock att autentiska böcker kan tillföra elever en mer konstnärlig bildspråksupplevelse där eleven kan utveckla sin allmänna och litterära repertoar. De autentiska böckerna är utifrån vår erfarenhet ofta mer estetisk tilltalande vilket vi tror främjar elevers intresse för böcker. Däremot avvisar vi inte helt dessa läromedelsböcker då vi tror att de fyller en funktion för språksvaga elever så länge de kompletteras med autentisk barnlitteratur.

Få av de lärare vi intervjuade betonade bilderbokens litterära funktion vid elevers bokval till den fria läsningen. Vi finner detta väldigt märkligt då bilderbokens funktion i dessa åldrar är av central karaktär. Enligt Kåreland (2001) sträcker sig den moderna bilderboken längre upp i åldrarna då den berör många olika genrer och ämnesområden. Kan det vara så att lärarna i större utsträckning kopplar bilderboken till förskolan vilket gör att de omedvetet hindrar elever att välja denna typ av bok? Att låta elever välja bilderböcker till den fria individuella läsningen tycker vi är viktigt då eleverna får chans att möta bildspråkets stora betydelse i barnlitterära verk. Även för de lässvaga eleverna är bilderboken viktig då de lättare kan ta stöd i bildspråket för att ta till sig en text.

6.3 Lärares arbete med lässtimulans

I kursplanen (2000) i svenska står det att elever ska få tillfällen att uttrycka sina läsupplevelser i dialog med andra, samt stimulans till att reflektera och värdera. Vi hade inte en specifik intervjufråga som berörde boksamtal kring böcker men litteraturen tar upp hur viktigt samtalet är för den totala upplevelsen av en bok. Vygotskij (2001) nämner samtalets betydelse för lärande och utveckling och även Chambers (1993) betonar reflektionernas betydelse för barns läsupplevelser. Flera lärare berättar för oss att när de samtalar om böcker är det oftast under högläsning som de stannar upp och förklarar svåra ord och händelser. De nämner inte det reflekterande samtalet efter högläsning eller tyst läsning så vida berättelsen inte berör ett dilemma som behöver diskuteras i gruppen. Men som sagt hade vi inte heller en direkt fråga till våra fem respondenter rörande boksamtalet.

Högläsning är något som de flesta lärare berättar mycket om. Lärarna berättar att deras eget skönlitterära intresse speglas i klassrummet genom att de tycker om att ofta ha högläsning för sina elever. Lärarna anser även att det är högläsningen som ger dem chans att vidga barnens litterära repertoar och framförallt ett tillfälle att få in en del barnboksklassiker. Vi har i vårt litteraturavsnitt lyft fram det arbetssätt som Keene och Zimmerman (2003) berättar om, att reflektera och göra kopplingar kring texten under högläsning, och på så sätt lära elever tankeprocesser som de kan använda vid tyst läsning. Ingen av respondenterna använde sig av detta arbetssätt vilket kan bero på att de inte har kunskap om det. Vi anser att denna metod är värd att arbeta med om man ser till det goda resultat den gav eleverna i boken.

6.4 Lärares kunskap om elever

När vi frågade de lärare vi intervjuat om hur de tänker när de hjälper sina elever vid bokval nämner alla först att de tittar på språket i böckerna. Lärarna säger att de vill börja med vill se om barnen klarar av att läsa texten, och genom att påpeka det tror vi att det är läsutvecklingen som är det primära för lärarna när de handleder eleverna vid bokval. Mycket inom receptionsforskningen talar för att det är elevens förkunskaper, erfarenheter och intresse som ska vara det primära vid bokval, inte läsförmågan. Även om läsförmågan, det betyder här avkodningsförmågan, är en faktor som måste tas hänsyn till när barnen ska välja böcker. Vi tror dock som vi tidigare har nämnt att en anledning till att lärarna främst tryckte på betydelsen av barnens läsförmåga är att många av dem för tillfället undervisar elever som inte kommit så långt i sin läsutveckling, varav en del inte knäckt läskoden ännu. Vikten av barns intresse för innehållet i de böcker de ska läsa om berörs dock av lärarna. Anna säger att om barnen inte är intresserade av det de läser om får de ingen läsglädje. Men det nämns aldrig som första fokus vid handledning av bokval vilket vi tolkar som att intresset kommer in som nummer två över faktorer lärarna ser över vid handledning av bokval. Vi anser att intresset bör stå mer i fokus vid handledning av bokval eftersom utan intresse finns det ingen motivering till att börja läsa boken överhuvudtaget.

Alla de fem lärarna vi intervjuade sa att i de flesta fall utgår de från eleven när de handleder dem vid de bokval barnen gör gällande den tysta läsningen. Något som vi insett efter att ha läst forskning inom ämnet är att det är alltid eleven man måste utgå från även om hänsyn måste tas till den kunskap lärare bör ha om sig själva och om barnlitteratur. Eleven ska alltid vara i fokus när lärare hjälper dem att välja böcker. Som exempel på vad barn för med sig till en text nämner Rosenblatt (2002) erfarenheter, kunskaper och förväntningar och Appleyard berättar att även kön, etnicitet och intresse är faktorer att ta hänsyn till vid bokval. Vissa egenskaper hos barn kan vara uppenbara medan andra kan vara mer dolda om man ej känner dem bra. Det som slagit oss

under vår läsning av receptionsforskningen är att det är så otroligt mycket att ta hänsyn till om lärare ska handleda elever på bästa sätt. Enligt bland andra Rosenblatt måste man veta oerhört mycket om sina elever och känna dem väldigt bra för att ge dem den bästa handledning de kan få vid bokval. Vi tror dock att vissa faktorer som Rosenblatt nämner kan vara svåra för en lärare att veta om alla sina elever. De egenskaper hos barn hon nämner lärare borde kunna anser vi ändå är en viktig kunskap för lärare att ha med sig, eftersom det påverkar barnens transaktion, hur de tar emot en bok.

McCormicks (1994) receptionsmodell är ytterligare något som lärare bör ha kunskap om eftersom den kan berätta varför ett barn tycker mycket om en bok eller förkastar den. Enligt Vygotski (referad i Claesson, 2002, s 30) bör lärare ha kunskap om sina elevers proximala utvecklingszon och denna bör tillämpas även i arbetet med bokval. Om lärare är medveten om var eleven befinner sig i sin allmänna och litterära repertoar kan han hjälpa eleven välja en bok som vidgar elevens litterära repertoar istället för att repertoarerna kolliderar.

6.5 Identitet

Något som nämns av lärarna är att det är viktigt att barn kan identifiera sig med karaktärer i böckerna de läser. Detta innebär dock inte att barn alltid behöver läsa om ett barn som har liknande egenskaper som de själva har. Vissa barn använder även läsningen som kompensation (Malmgren, 1997) och detta begrepp berör även Appleyard (1991) i sitt rollschema. Barn i år 1-3 har ett stort behov av att läsa om hjältar och hjältinnor och Appleyard säger att detta beror på att de är inne i en fas där denna typ av berättelser ger dem en trygghet och säkerhet i deras annars nya och föränderliga vardag. Detta rollschema beskriver de olika faser som läsare ofta går igenom och som lärare kan det vara bra att veta att ungefär i år 1-3 går barnen från den lekande läsaren och in i den andra rollen som hjälte och hjältinga. I denna fas läses ofta böcker med samma typ av handling och karaktärer, till exempel *Kittyböckerna*, och barnen i denna fas läser även ofta om dessa böcker flera gånger. Våra respondenter berättar att det är en fas de inte är oroad över utan de anser att den är naturlig, vilket vi anser är ett sunt förhållningssätt eftersom forskning tyder på att det är en fas barn har ett behov av att gå igenom.

6.6 Genus

I rollen läsaren som hjälte eller hjältinga skriver Brink (Kåreland, 2005) att barnen har ett stort behov av att läsa böcker där huvudpersoner är av det egna könet, och att de gärna väljer böcker utifrån det kriteriet. Grunden till detta säger han är att barn då arbetar med sin könsidentitet. De lärare vi intervjuade sa dock att pojkar och flickor själva oftast inte väljer olika slags böcker när de får välja fritt. Den skillnaden som fanns var att vissa pojkar läste mer fakta- och sportböcker än flickorna. Läraren Anna sa att: "Tjejer också väljer fotbolls- och handbollsböcker" och det faktum att flickor i större utsträckning än pojkar kan tänka sig att läsa böcker där det motsatta könet är huvudperson är något som Brink har skrivit om. Enligt hans studie så var det vanligt att pojkar hade ett större behov än flickor av att hjälten eller huvudpersonen i en bok var av det egna könet. Vi anser att det är något som skulle kunna problematiseras djupare. Om både pojkar och flickor har ett behov av att arbeta med sin könsidentitet så undrar vi varför flickor ändå kan tänka sig att läsa böcker med pojkar som hjältar medan pojkarna oftast inte kan tänka sig tvärtom. Brink skriver att: "Även om det kan diskuteras om man kan tala om en mansroll i kris är det ändå sant att manlig identitet är otydligare idag än förr" (s 200). Vi anser att både den manliga och kvinnliga identiteten förändrats sedan förr och anledningen till att flickor oftare kan tänka sig läsa om manliga hjältar beror på att flickor lärt sig anpassa sig till den manliga normen medan pojkar lär sig att "kvinnliga" egenskaper är något negativt för dem att anamma.

I forskningen om genus inom den skönlitterära läsningen säger Millard (refererad i Kåreland, 2005, s 200) att skolan förstärker skillnaderna mellan könen gällande läsvanor och läsintresse. Däremot säger Appleyard att barn läser mer böcker om det motsatta könet ju äldre de blir (refererad i Kåreland, 2005, s 200). Vi undrar om barns behov till att läsa så mycket om det egna könet bara finns där eller om lärare redan i år 1-3 kan stimulera både flickor och pojkar till att läsa mer böcker med hjältar av det motsatta könet. Om könsstereotyperna måste grundläggas i dessa åldrar för att barn sedan ska vilja läsa mer om även det motsatta könet har ju skolan redan hjälpt till att vagga in dem i den stereotypa könsrollen. Om lärare ska följa läroplanen (1994) som skriver att stereotypa könsroller ska motverkas borde detta även speglas i lärares arbete med handledning av elevers bokval. De lärare vi intervjuade sade att det inte var någon större skillnad mellan flickor och pojkar när barnen får välja böcker fritt men däremot reflekterade lärarna själva över barnets kön när de handledde dem vid bokval. Vi anser att detta visar att lärare inte ska underskatta sin påverkan på de bokval barnen gör. Elisabeth påpekar att hon är medveten om att hon i sin roll har en makt över barnens val av böcker beroende på vilka böcker hon väljer att presentera för dem. Medvetenhet om sin egen påverkan som lärare anser vi är nödvändigt för att kunna analysera sin insats som handledare vid bokval på bästa sätt.

6.7 Etnicitet

I dagens mångkulturella Sverige måste lärare vara medvetna om de erfarenheter och förkunskaper som barn för med sig till en text. Bokvalet kan påverkas av både de kulturella erfarenheter och det språk barn för med sig till en text. Ålund (1997) anser att hänsyn måste tas till etnicitet i arbetet med identitet. Kåreland (2001) berör etnicitet i samband med språkutveckling och kultur, även de lärare vi intervjuade som arbetade inom mångkulturella områden betonade att det finns faktorer gällande etnicitet att ta hänsyn till vid handledning av bokval. De lärarna märkte bland annat att det var besvärligt för deras elever att läsa äldre barnboksklassiker eftersom språket var svårt och gammalmodigt. Även miljöerna som utspelar sig i till exempel Astrid Lindgrens böcker ansåg dessa lärare var miljöer som inte var förankrade i deras elevers vardag. Och det är ju en stor skillnad på miljön om man jämför landsbygden i 1950-talets Sverige med en mångkulturell förort till en större stad i Sverige 2007. Däremot poängterar lärarna att identifikationsmöjligheten fortfarande finns i många barnboksklassiker eftersom de behandlar universella ting som utanförskap och ensamhet. De ansåg även att barnboksklassiker är en del av det kulturarv lärare ska förmedla. Dessa lärare berättade att de tyckte mycket om de modernare barnböcker som berör ting som är vardagsnära för deras elever. *Baddräkten* av Åsa Storck är en bok som nämns. Den handlar om en muslimsk tjej som bär slöja och som stöter på problem när klassen ska gå till badhuset. Denna bok var mycket uppskattad av många elever som kunde känna igen temat. Även språket, påpekar lärarna, är lättare för eleverna att förstå i dessa nyare barnböcker. Vi ser här att lärarna försöker matcha den allmänna och den litterära repertoar som deras elever har. De lärare vi intervjuade som inte arbetar i mångkulturella områden berörde aldrig problemet med klassikerna och deras förankring i barnens vardag, vilket vi tolkar som att det är lättare för deras elever att känna igen sig i dessa böcker. De nämnde bara att språket kunde vara för svårt ibland.

Eftersom det finns forskning, bl.a. av Ålund (1997), som tyder på att kulturen är viktig för barns identitet är det något som måste tas hänsyn till även vid arbetet med skönlitteratur och bokval. Vi anser att eleven ska vara utgångspunkten vid handledning av bokval men även vid val av högläsningsbok och därför går det inte att bortse från etnicitet. En lärare vi intervjuade berättar även att böcker kan läsas för elever på deras hemspråk och det är något som även Kåreland (2001) förespråkar. Hon säger att det är det hjälper barnen att utveckla sitt språk och behålla

kontakten med sin kulturella identitet. Vi tror att det är få lärare idag som inte behöver ha kunskap om etnicitet, eftersom många lärare troligen arbetar i mångkulturella klasser och då behöver veta hur de ska handleda de barnen vid bokval på bästa sätt.

6.8 Lärares kunskap om teorier

De lärare vi har intervjuat nämner aldrig de teorierna Lindö (2002) berättar om som finns inom receptionsforskningen men vi kan ändå se hur de tänker om dem. Genom att lärarna lägger en hel del fokus på läsförståelse i samband med bokval och hur vissa av dem anser att litteratur av sämre kvalitet kan vara bra för läshastigheten tyder på ett utövande av den *färdighetsinriktade litteraturpedagogiken*. Lärarna berättar också om hur de anser att barnboksklassiker och litteraturens kulturarv är ett viktigt inslag i undervisningen, vilket visar att de även ser på svenska som *litteraturvetenskapligt bildningsämne*. Lärarna arbetar även med att utgå från sina elevers intresse och erfarenheter vilket lärare gör om man arbetar utifrån ett *erfarenhetspedagogiskt perspektiv*. Vi kan alltså se att lärarna arbetar på olika sätt med skönlitteratur och bokval i sin undervisning. Vi tror dock att om de hade varit mer medvetna om hur de arbetar efter dessa teorier hade de lättare kunnat utvärdera sitt arbete med bokval och skönlitteratur. Fast vi tycker ändå att man kan se att lärarna i stor utsträckning är medvetna om hur de tänker kring handledning av bokval eftersom kopplingar så lätt kan dras till dessa fyra teorier. Alla de fyra teorierna anser vi att lärare bör arbeta med inom skönlitteratur, de bör ej ses som isolerade delar även om fokus bör läggas mer på vissa delar.

6.9 Lärares påverkan vid bokval

När vi frågar våra respondenter hur de tror att deras egna skönlitterära intresse påverkar deras elever vid bokval så svarar lärarna att deras intresse inte påverkar vid handledning av bokval, men däremot tror de att deras generella arbete med skönlitteratur påverkas. Detta ser vi som ett problem eftersom stor del av den litteratur vi läst inom ämnet betonar att lärare bör vara medvetna om att de påverkar bokvalet. De värderingar och åsikter lärare har genomsyras i handledningen av bokval och det urval av böcker de gör på biblioteket och tar med till klassrummet. Vi tror att lärarnas egna värderingar påverkar deras handledning av bokval mer än de tror. Under intervjuerna berättar även lärarna om hur de väljer böcker som tyder på att de i stor utsträckning påverkar bokvalet, fast omedvetet. Bland annat så berättas det för oss av vissa lärare att de under högläsning gärna läser böcker de själva tycker om. Även vid urvalet av böcker som görs åt eleverna och vid handledningen väljer lärare böcker de själva tycker har fina bilder och lockande framsidor. Vi anser att om lärare är medvetna om sin påverkan så kanske de utgår mer från sina elever och handledningen blir bättre. Rosenblatt (2002) anser att lärare bör analysera sina etiska kriterier så att de blir medvetna hur de påverkar sina elever, något vi håller med om. Lärare bör, enligt Molloy (2003) även ställa sig frågan: *Varför* vid val av böcker åt elever. Det är nog en bra fråga för lärare att ta till för att tydliggöra vilka kriterier de egentligen utgår från vid bokval med och åt sina elever.

6.10 Avslutande diskussion

Något som tydligt framkommer i vårt arbete är att organisationen kring elevers bokval, och lärares arbete med stimulering till läsning är en förutsättning för att kunna handleda elever vid bokval på bästa sätt. Bokpresentationer säger både litteratur vi läst och de lärare vi har intervjuat

är viktiga inslag för barns förförståelse om den bok de väljer att läsa. Vi anser även att boksamtal efter läsningen är viktigt eftersom de ger eleverna möjlighet att reflektera över böcker de läst, och därmed inse vad de tycker om eller vad de tycker är svårt att förstå. Det kan genom boksamtal också bli lättare för läraren att handleda sina elever vid nästkommande bokval. Eftersom vi tror att lärares kunskap om elever är en viktig faktor för att handleda dem vid bokval, bör läraren ta ett större ansvar vid handledningen och inte förlita sig allt för mycket på bibliotekarier.

Det är mycket kunskap lärare bör ha om sina elever för att handleda dem på bästa sätt enligt den forskning vi har behandlat. Det är förståeligt om tillägnandet av den kunskapen kan kännas övermäktig för lärare, men vi anser att mycket kunskap faktiskt behövs för att hjälpa barn välja böcker på bästa sätt. Vi anser att lärare bör arbeta främst ur ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv. Lärare bör alltid utgå från eleven vid handledning av bokval eftersom vi tror att texten skapas tillsammans med läsaren. Detta är även något som Rosenblatt (2002) hävdar då hon skriver att läsning är en aktiv handling där mening skapas i mötet mellan text och läsare. Därför är det viktigt att texten både litterärt och allmänt matchar eleven för att kunna skapa intresse, och vidga dennes repertoar. Intresse, erfarenheter och förkunskaper anser vi bör stå i fokus och barns läsförmåga ska tas hänsyn till men först efter man tillgodosett de förstnämnda faktorerna. De lärare vi intervjuade var medvetna om genus när de presenterade böcker, men det yttrade sig i att deras handledning utmynnade i bokval där flickor och pojkar valde böcker med könsstereotypa ämnen och karaktärer. Eftersom lärarna sa att barnen själva inte valde så olika böcker anser vi att lärare bör bli mer medvetna om hur deras egen syn på genus påverkar deras elever. Etnicitet påverkar barns identitet och ibland deras språk vilket många av våra respondenter som arbetade i mångkulturella områden var mycket medvetna om. Vi anser att både genus och etnicitet är två mycket viktiga faktorer att ta hänsyn till vid handledning av elevers bokval. Ingen av lärarna var oroliga för elevers roll som hjälte- och hjälting eftersom de ansåg att det är en fas som passerar. Det håller vi med om och som vi tidigare nämnt tyder forskning på att det är en fas som barn har behov av att gå igenom. Vi anser dock inte man ska ta för givet att barn i denna fas automatiskt går vidare och utvecklar intresse för andra sorters böcker. Utan vi tror läraren även där har en viktig roll för att handleda barnen så att de kommer vidare med sin läsning och utvecklar sin litterära repertoar. Det som lärare främst behöver veta om sig själva, anser vi, är hur mycket de påverkar sina elever i sin handledning av bokval. Lärare bör som Rosenblatt (2002) säger granska sina värderingar och etiska kriterier. Dessa kommer nämligen att påverka bokvalet, vilket framkom tydligt av våra intervjuer. Respondenterna valde många gånger böcker till sina elever utifrån sina egna kriterier vilket betyder att de bör ändra fokus från sig själva till eleverna. Men det räcker inte, för lärare frånkommer aldrig sina egna värderingar i arbetet med sina elever och lärarna bör därför granska sina värderingar och bli medvetna om dem, för att kunna handleda eleverna på ett bra sätt. Vi vill dock förtydliga att vi inte menar att det är fel att utgå från sig själv, men det är viktigt att man som lärare vid handledning av böcker är medveten om detta.

Den kunskap lärare har om barnlitteratur påverkar också hur de handleder sina elever vid bokval. När man vill arbeta med kulturarvet och behandla barnboksklassiker bör man också utgå från eleven, genom att välja de klassiker som matchar dem på bästa sätt. Barnboksklassiker kan även, som våra respondenter gör, läsas som högläsningssbok. Om man har elever som har ett annat hemspråk än svenska, som Elisabeth berättar om, kan man även skaffa barnboksklassiker på andra språk eller låta någon som kan barnens hemspråk läsa för dem. Förutom mycket arbete med barnboksklassiker var de lärare vi intervjuade inte så noga med kvaliteten på de böcker barnen läser, "Det finns inga dåliga böcker!". Detta påstående håller vi inte med om eftersom det finns böcker av bättre och sämre kvalitet. I PIRLS framkommer det att antalet starka läsare har

minskat sedan 2001, vilket vi tror kan bero på att attityden ”så länge de läser” har fått en allt större roll än att vidareutveckla elevers läsförmåga. Vi håller dock med om att det kan passa vissa elever bra att läsa småböcker och bokserier från läromedelsföretag. Däremot anser vi att den autentiska barnlitteraturen är av högre kvalitet, men svårare att matcha med språksvaga elever. Vår åsikt blir därför att i den mån lärare hinner försöka få in så mycket autentiska texter som möjligt i elevers läsning. Men vi tycker även att eleven ska vara utgångspunkt vid handledningen av bokvalet och passar en läromedelsbok bättre för något barn så är det inget fel med det. Något vi avslutande vill påpeka är att användandet av bilderboken i år 1-3 är något som borde uppmuntras. Dessa böcker har ett konstnärligt bildspråk och det bör barn få ta del av så mycket som möjligt.

6.11 Vidare forskning

Efter att ha skrivit detta arbete som är fokuserat på lärares strategier vid bokval hade en annan vinkling varit intressant. Ett intressant perspektiv hade varit elevperspektivet, vilket hade kunnat genomföras genom elevintervjuer och klassrumsobservationer.

Litteraturförteckning

Böcker

Appleyard J.A., S.J. *Becoming a Reader – The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. USA: Cambridge University Press, 1991.

Björk, Maj & Liberg, Caroline. *Vägar in I skriftspråket – Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Förlag Natur och Kultur AB, 1996.

Brink, Lars. *Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1-3 och i år 6*. I Kåreland, Lena red. *Modig och stark-eller ligga lågt – Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 2005.

Chambers, Aidan. *Böcker omkring oss – Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts Förlag AB, 1995.

Chambers, Aidan. *Böcker inom oss – Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1993.

Claesson, Silwa. *Spår av teorier i praktiken – Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Fry, Donald. *Children talk about books: seeing themselves as readers*. USA: Open University Press, 1985.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning, Fjärde upplagan*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB, 2006.

Keene, Ellin Oliver & Zimmerman, Susan. *Tankens Mosaik – Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2003.

Kåreland, Lena. *Möte med barnboken*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, 2001.

Kåreland, Lena & Werkmäster, Barbro. *Möte med bilderboken*. Malmö: Liber Förlag, 1985.

Kåreland, Lena. *Möte med barnlitteraturen – Linjer och utveckling i svensk barn och ungdomslitteratur*. Stockholm: Svenska barnboksinstitutet, 1980.

Limberg, Louise. *Vad är det för skillnad mellan folkbibliotek och skolbibliotek?*. I Brattström, Charlotte & Blomberg, Barbro red. *Skolbibliotek i medvind*. Lund: BTJ Tryck, 1993.

Lindö, Rigmor. *Det gränslösa språkrummet, Andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Malmgren, Lars-Göran. *Åtta läsare på mellanstadiet – Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan. *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur, 1993.

Maltén, Arne. *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

McCormick, Kathleen. *The Culture of Reading and the Teaching of English*. U.K: Manchester University Press, 1994.

Molloy, Gunilla. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur, 2003.

Möhl, Bo & Schack, May. *När barn läser – Litteraturupplevelse och fantasi*. Hedemora: Gidlunds, 1980.

Rosenblatt, Louise M. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur, 2002.

Sjöberg, Svein. *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur, 2005.

Stukát, Staffan. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, 2005.

Wåhlin, Kristian & Asplund-Carlsson, Maj. *Barnens tre bibliotek – Läsning av fiktionsböcker i slukaråldern*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB, 1994.

Ålund, Aleksandra. *Multikultiungdom – Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Vygotskij, Lev Semenovic. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos, 2001.

Övriga källor

Skolverket. *Kursplaner och betygskriterier 2000, Grundskolan, Fjärde upplagan*. Stockholm: Fritzes, 2007

Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes, 2006.

Skolverket. *P.I.R.L.S (Progress in International Reading Literacy Study)*. Internet: www.skolverket.se, 2007.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur går det till när barnen väljer böcker?
2. Hjälper du barnen vid bokval?
3. Hur tänker du när du hjälper dem?
4. Vad tycker du att barn ska läsa för slags böcker?
5. Hur tänker du då? Ge exempel.
6. Hur tror du att ditt eget skönlitterära intresse påverkar eleverna?
7. Hur då?
8. Är det skillnad på att välja böcker till pojkar och flickor?